



Inês Margarida Cunha
Pimentel

Relatório do Projeto de Investigação

O contributo do Portefólio para as aprendizagens dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório da Componente de Investigação de Estágio
III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel Bento
Pinto

Junho 2013

Dedicatória

Aos meus pais, alicerces da minha formação, que me educaram com tanto amor e
dedicação.

Em especial à minha mãe, pela mulher extraordinária que é e por tudo o que fez por mim.

À memória da minha avó que sempre sonhou e ambicionou que a neta voasse mais alto.

A todas as crianças do mundo, pois são a minha inspiração.

“O amor é eterno – a sua manifestação pode modificar-se, mas nunca a sua essência...
através do amor vemos as coisas com mais tranquilidade, e somente com essa tranquilidade
um trabalho pode ser bem-sucedido.”

Van Gogh

Agradecimentos

Além de um notável esforço próprio, por detrás da realização pessoal, esconde-se um número muito grande de apoios, contribuições, sugestões ou críticas vindas de muitas pessoas que se consideram como uma mais-valia e sem os quais teria sido difícil chegar a um resultado de menção honrosa.

Neste sentido, servem os próximos parágrafos para agradecer a todos aqueles, que direta ou indiretamente, me apoiaram não só na realização deste trabalho, mas também durante todo o meu percurso académico.

Começo por agradecer à minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio, incentivo, amor e carinho demonstrado ao longo de todo este percurso.

Ao meu namorado, pela compreensão, dedicação, paciência e carinho demonstrado durante todos os momentos.

Ao meu orientador, Professor Jorge Pinto, pelo apoio prestado nesta longa caminhada, o meu enorme apreço e gratidão. Obrigada pelo incentivo, encorajamento e confiança assim como pelos momentos de aprendizagem que me proporcionou.

A todos os meus amigos que acreditaram em mim e me apoiaram incansavelmente.

Aos professores que durante a minha formação me incentivaram, acarinharam, aconselharam e ajudaram na construção da minha identidade pessoal e profissional.

À professora cooperante pela sua disponibilidade e ajuda.

Aos alunos envolvidos neste estudo uma palavra de carinho pelos sorrisos, entusiasmo e alegria com que me premiaram todos os dias, fazendo-me renascer perante os obstáculos.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Resumo

A avaliação que orienta o percurso escolar e que apoia e certifica as aquisições dos alunos não deve ser entendida apenas como catalogadora do aluno numa determinada escala, mas também como um meio que tem como objetivo apoiar e sustentar a atividade pedagógica. Assim, este projeto de investigação procura compreender de que forma o portefólio, enquanto instrumento de avaliação formativa que possibilita a autoavaliação e a autorregulação, contribuiu para o processo de aprendizagem de todos os alunos.

Este estudo insere-se numa abordagem qualitativa com metodologia próxima da investigação-ação e tem como objetivo apresentar, interpretar e analisar todo o processo de construção, dinamização e utilização do portefólio, em sala de aula, realizado tanto pelos alunos como pelo professor. Nesta perspetiva, dá também a conhecer as ideias e as evoluções dos alunos ao longo desse processo.

Neste estudo participaram os 24 alunos da turma de 4º ano de escolaridade do contexto de estágio III, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como a professora cooperante.

A análise dos resultados obtidos permite encarar com otimismo a utilização e o contributo do portefólio para a aprendizagem, pois a tomada de consciência e o controlo dos processos cognitivos por parte de cada aluno parecem contribuir para a melhoria das aprendizagens ao nível da escrita, da capacidade de organização e reflexão, assim como para o desenvolvimento de competências propostas pelo currículo. O estudo mostra que o portefólio evidencia-se como um contexto privilegiado para a atribuição de feedback aos alunos, assim como um instrumento de desenvolvimento profissional para o professor.

Palavras-chave: Avaliação Formativa; Portefólio; Aprendizagem; Desenvolvimento; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The assessment that guides the educational background and supports and certifies student achievement should not only be understood as cataloging the student in a particular scale, but also in a way that aims to support and sustain the educational activity. Therefore, this research project seeks to understand how the portfolio as a tool for formative assessment and self-assessment that enables self-regulation contributed to the learning process for all students.

This study is part of a qualitative approach to research methodology next-action and aims to present, interpret and analyze the whole process of construction, promotion and use of the portfolio in the classroom carried by the students as the teacher too. Thus, gives also to know the ideas and developments of students through this process.

This study involved the 24 students of the 4th grade in the context of stage III, under the Masters in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education and the cooperating teacher.

The analysis of the results allows to face with optimism the use of the portfolio and the contribution to learning, as the awareness and control of cognitive processes by each pupil seems to contribute to the improvement of learning at the level of writing, organizational skills and reflection, as well as skills development proposed by the curriculum. The study shows that the portfolio emerges as a privileged context for the students' feedback attribution, as well as a tool for professional development for teachers.

Keywords: Formative Assessment, Portfolio, Learning, Development, 1st cycle of basic education.

Índice

1	Introdução.....	1
2	Pedagogia, Avaliação e Práticas	5
2.1	Pedagogia da transmissão versus Pedagogia de Participação	5
2.2	Avaliação no contexto Educativo.....	8
	A avaliação sumativa e a avaliação formativa	9
	A avaliação Formativa: Contributos para a aprendizagem dos alunos.....	11
2.3	Práticas de avaliação formativa para a diferenciação Pedagógica	17
	O Portefólio.....	17
	Feedback	22
3	Metodologia de Investigação.....	26
3.1	Identificação do método e da sua justificação	26
3.2	Contexto de desenvolvimento do trabalho	28
3.3	Identificação dos procedimentos de recolha de dados	29
	Observação Participante	31
	Inquérito por questionário.....	31
	Entrevista	32
	A situação da entrevista	34
	Análise documental.....	34
3.4	Instrumentos de análise de dados	35
3.5	Procedimentos.....	38
4	A utilização do Portefólio na sala de aula – análise de práticas	40
4.1	A preparação e construção do Portefólio: construção de significados e de materiais de suporte ao desenvolvimento do trabalho.....	40
	O que sabemos sobre Portefólios	41
	Construção do Portefólio e a partilha de poderes.....	42
4.2	Portefólios e a sua dinâmica	52

4.3	O Portefólio e as aprendizagens dos alunos.....	65
4.4	O Portefólio e a aprendizagem do professor.....	85
4.5	O Portefólio na perspetiva dos alunos e da professora titular de turma	88
	Na perspetiva dos alunos	88
	Na perspetiva da professora titular de turma	92
5	Considerações finais	94
	Referências bibliográficas	101
	Anexos	107
	Anexo 1 - Inquérito por questionário	108
	Anexo 2 - Entrevista por questionário à professora Cooperante	111
	Anexo 3 – Grelhas estruturadas utilizadas como suporte da observação	112
	Anexo 4 - Recado aos pais.....	113
	Anexo 5 - Guião de apoio à reflexão escrita.....	114
	Anexo 6 - Guião prévio de apoio à primeira conversa de explicitação.....	115
	Anexo 7 - Os meus diários sobre as conversas de explicitação com os alunos	117
	Anexo 8 - Tarefa “Problema do dia”	168
	Anexo 9 - Tarefa de trabalho autónomo.....	169
	Anexo 10 - Conversa de explicitação sobre as tarefas de trabalho autónomo	170
	Anexo 11 - Entrevista final aos alunos sobre o Questionário	172
	Anexo 12 - Conversa de explicitação sobre o contributo do Portefólio para a ficha formativa	179
	Anexo 13 - Transcrição da Entrevista por questionário realizada à professora Cooperante.....	183

Índice de Quadros

Quadro 1 - Instrumentos de recolha de dados e respetivos dados a recolher.	30
Quadro 2 - Categorias para analisar a capacidade de reflexão dos alunos nas tarefas da área de Língua Portuguesa.	37

Índice de Figuras

Figura 1 - Categorias para analisar as escolhas dos alunos relativamente às tarefas da área da Matemática.....	37
Figura 2 – Registo das ideias prévias dos alunos a partir da palavra Portefólio.	41
Figura 3 – Registo das ideias prévias dos alunos sobre o Portefólio de avaliação para as aprendizagens.	42
Figura 4 – Aluna a elaborar a capa do seu portefólio.	44
Figura 5 – Informações acordadas para colocar na contracapa	45
Figura 6 – Aluna a elaborar a contracapa.....	45
Figura 7 – Portefólio de uma aluna organizado com capa, contracapa e argolas.	46
Figura 8 – O Cantinho dos Nossos Portefólios.....	48
Figura 9 – Alunos a distribuírem os portefólios	52
Figura 10 – Aluna a elaborar o separador da área de Matemática.....	60
Figura 11 – Exemplo de feedback escrito na produção de um aluno	72
Figura 12 – Exemplo de feedback a incentivar um aluno	73
Figura 13 - Exemplo ilustrativo de feedback dado nas produções escritas dos alunos	77
Figura 14 – Exemplo ilustrativo de feedback dado nas produções escritas dos alunos.....	77

Quadro de Acrónimos

NEE	Necessidades Educativas Especiais
CEI	Currículo Específico Individual
NT	Notas de Terreno
PE	Professora Estagiária
P	Portefólio
C.E.	Conversa de explicitação
Ent. alunos	Entrevista realizada aos alunos
Inq. alunos	Inquérito realizado aos alunos
Ent. prof.	Entrevista realizada à professora cooperante

Introdução

O 1º Ciclo, tal como os restantes níveis de ensino, tem sofrido alterações significativas, a nível educativo, nomeadamente no que concerne aos conceitos como currículo e avaliação.

O currículo e o processo de avaliação têm adquirido um papel relevante nas escolas uma vez que, gradualmente, todos os seus intervenientes se foram apercebendo que o sucesso da educação depende, em grande parte, da forma como o currículo é delineado, desenvolvido e avaliado. Por sua vez, o sucesso do currículo depende, em larga escala, do processo de avaliação, pois é a partir deste processo que o professor tem oportunidade de verificar as aprendizagens dos alunos e como é que o currículo está a ser entendido pelos alunos. Posteriormente, o professor, quando os objetivos definidos inicialmente não estão a ser parcial ou totalmente atingidos tem a possibilidade de (re)organizar a sua prática pedagógica, planificando novas atividades/tarefas e de utilizar estratégias adequadas às características e às necessidades do grupo- turma ou de um aluno em particular. Desta forma, a avaliação desempenha um papel primordial no sistema educativo, pois para além de permitir avaliar o processo de ensino e aprendizagem, permite melhorar constantemente a prática educativa (Gaspar, 2010).

Tendo em conta que o processo educativo deve ser planeado de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, a avaliação surge como parte integrante e fundamental de todo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, torna-se fundamental que os professores concebam e desenvolvam instrumentos de avaliação que permitam a participação dos principais intervenientes, ou seja das crianças.

Com o evoluir de estudos relativamente às práticas avaliativas, começaram a surgir novas práticas de avaliação com conceções diferentes da avaliação tradicional. Assim, os professores têm oportunidade de começar a utilizar instrumentos de avaliação formativa que valorizem mais o desenvolvimento, o progresso e a participação dos seus alunos do que os resultados escolares obtidos. Deste modo, a comparação entre alunos, as típicas classificações em escalas (muito bom, aluno médio ou fraco), frequentes do método de

avaliação sumativa, não se verificam. Segundo Allal, Cardinet e Perrenoud (1986), a avaliação formativa tem como principal função regular o processo de aprendizagem e visa orientar o aluno quanto à sua aprendizagem, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir. Contrariamente à avaliação sumativa que tem como função certificar as aprendizagens e atribuir uma cotação, a avaliação formativa fornece informações que permitem uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem dos alunos.

De acordo com a alínea h do ponto II, do anexo 2, do perfil do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/2001), os docentes devem “avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e [devem desenvolver] nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem”.

Quando a avaliação é entendida como um meio de regulação da aprendizagem, surge o portefólio, enquanto instrumento de autoavaliação, que constitui-se como uma “escolha de um conjunto mais vasto de trabalhos” (Pinto, 2010, p.7). Esta escolha exige que os alunos selecionem uns trabalhos em detrimento de outros, que reflitam sobre o que aprenderam e que identifiquem os pontos fracos e fortes do seu trabalho.

O portefólio ao dar voz ao principal narrador permite o desenvolvimento da sua capacidade de pensar e refletir sobre as suas próprias aprendizagens, favorecendo assim todo o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, proporciona uma visão global do trabalho realizado pelos alunos, focando sobretudo a sua evolução e não aspetos isolados ou pontuais daquilo que fazem e proporciona a oportunidade de se criarem situações de apoio e ajuda (Pinto, 2010).

Parece-me que este tema de investigação tem toda a pertinência, uma vez que para se denotarem melhorias na aprendizagem é fundamental que quem aprende tome parte ativa do seu processo de aprendizagem. A avaliação através do portefólio deixa de ter uma visão unilateral, exclusivamente sustentada pelo olhar do professor e passa a atribuir um papel mais interveniente ao aluno. De acordo com Bondoso e Pinto (2009) referido por Moreno (s/d,p.38), “o processo de autoavaliação desencadeado em diálogo com o outro faz com que estes momentos de reflexão conjunta se constituam como momentos privilegiados de efetiva comunicação e partilha de ideias”.

O portefólio apresenta-se assim, como um instrumento que deixa de certificar aprendizagens, para passar a ser de apoio ao processo educativo, à diferenciação pedagógica e à aprendizagem, ao fomentar na criança e no adulto a capacidade de

questionarem constantemente a sua própria ação (Pinto & Santos, 2006). Assim, de uma forma geral o portefólio tem como base “uma pedagogia para o sucesso” (Vieira & Moreira, 1993, p.19). Neste sentido, este estudo tem como principal objetivo analisar e compreender o contributo do portefólio, enquanto instrumento de avaliação formativa, para a aprendizagem de todos os alunos.

O interesse por esta temática surgiu há muito tempo, uma vez que em todos os contextos de estágio por onde passei, tive oportunidade de observar que a avaliação é entendida como um instrumento de medida em que apenas o professor intervém, avaliando os alunos através de testes. Quando iniciei o meu estágio na turma 4º B da Escola Básica X, contatei com a mesma realidade. Surgiu então, a ideia de introduzir um instrumento - portefólio - que permitisse aos alunos intervirem na avaliação das suas aprendizagens. Considerando o grupo-turma (alunos e professor) como um todo, este deve, em conjunto, intervir no ato educativo, contribuindo para a melhoria das aprendizagens. Uma outra razão que me levou a realizar este trabalho de investigação foi o facto de existirem poucos estudos e poucas investigações em relação à utilização do portefólio enquanto instrumento de avaliação formativa, no primeiro ciclo do ensino básico.

Para além das razões apresentadas anteriormente, o facto de ao longo do curso ter lido algumas informações teóricas e também alguns relatos de práticas na educação pré-escolar que incluíam este instrumento de avaliação, despertou-me curiosidade para compreender as suas vantagens em contexto prático.

Assim, ao longo deste trabalho pretendo responder às seguintes questões de investigação:

- De que modo o portefólio pode contribuir para o processo de aprendizagem de todos os alunos no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico?

- De que modo a reflexão inerente ao portefólio contribui para as aprendizagens dos alunos?
- Como surgem refletidas e documentadas, no portefólio, as aprendizagens realizadas pelos alunos?
- Como é que os alunos com Necessidade Educativas Especiais usam o portefólio e refletem as suas aprendizagens?

O presente trabalho apresenta a seguinte organização:

O primeiro capítulo refere-se à introdução onde faço uma breve enunciação da problemática e refiro quais as finalidades e intencionalidades do meu estudo, as motivações pessoais para a escolha do tema, assim como a organização geral do trabalho.

O segundo capítulo diz respeito ao enquadramento teórico onde pretendo explorar e elucidar diferentes conteúdos relacionados com o tema do projeto e, por isso, inicio-o com uma abordagem à pedagogia da transmissão versus pedagogia da participação. Seguidamente, centro-me na questão da avaliação e, por isso, aprofundo e comparo a avaliação formativa com a avaliação sumativa, centrando-me posteriormente na avaliação formativa e nos seus contributos para a aprendizagem dos alunos. Para além disso, apresento também um conjunto de considerações teóricas sobre o portefólio e o feedback enquanto instrumentos de práticas de avaliação formativa e diferenciação pedagógica.

O terceiro capítulo refere-se à metodologia de investigação onde enuncio e justifico o tipo de estudo e os métodos adotados e onde descrevo o contexto em que foi desenvolvido o trabalho. Neste capítulo, apresento também os instrumentos e procedimentos utilizados para a recolha e análise da informação e explico detalhadamente todos os procedimentos até à implementação do Portefólio.

O quarto capítulo diz respeito à apresentação e análise de dados onde apresento e discuto todos os dados recolhidos, desde a preparação e construção do Portefólio até à sua dinâmica. Posteriormente, apresento ainda uma análise transversal sobre o contributo deste instrumento para as aprendizagens de todos alunos e do professor e, por último analiso as ideias e perspetivas que os alunos e a professora titular têm sobre o Portefólio.

O quinto capítulo refere-se, às considerações finais onde farei uma reflexão geral de todo o trabalho realizado, onde enunciarei as dificuldades encontradas e as formas encontradas para as superar e onde apresentarei sugestões para pesquisas futuras.

Por último, surgem as referências bibliográficas deste estudo e, posteriormente os anexos que incluem alguns materiais utilizados.

Pedagogia, Avaliação e Práticas

2.1 Pedagogia da transmissão versus Pedagogia de Participação

“Diz-me e eu esquecerei
Ensina-me e eu lembrar-me-ei
Envolve-me e eu aprenderei”

Provérbio chinês

O mundo está em constante evolução e a história da educação não é exceção, como tal tem assumido uma trajetória no decorrer do tempo, que pressupõe perspectivas pedagógicas diferentes. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), existem dois modos de fazer pedagogia: o transmissivo e o da participação.

No âmbito da pedagogia da transmissão existe uma maior preocupação com a aquisição de capacidades académicas (saberes) e com o produto final, para além de existir um processo de transmissão de conhecimento expositivo de forma pré-estabelecida por parte do professor e uma uniformização dos tempos letivos, métodos e trabalhos, esquecendo a criança enquanto ser individual e autónomo. Neste modo de fazer pedagogia, os alunos desempenham um papel passivo, estático e silencioso, tendo como função ouvir as explicações do professor, enquanto este detém todo o poder sobre o ensino e, por isso, não é dada liberdade aos alunos de participarem no dia-a-dia da sala de aula. Desta forma, na pedagogia da transmissão, as crianças são vistas como tábuas-rasas e, por isso, esta pedagogia não combina com as aspirações de um crescimento pleno da pessoa e com a sua participação ativa no processo de mudança e evolução. De um modo geral, podemos referir que a pedagogia da transmissão centra-se “na lógica dos saberes, no conhecimento que quer vincular, (...) através da escolha unidireccional dos saberes a serem transmitidos (...)” (Oliveira Formosinho, 2007, p.17).

O ensino tradicional não procura a mudança, a inovação e o desenvolvimento individual, como tal, é um ensino que é igual para todos, como se todos os alunos fossem

um só, não existindo, por isso diferenciação pedagógica, pois a singularidade individual não é reconhecida pedagogicamente. Formosinho (2005, p.13), refere que neste modo de fazer pedagogia o currículo é como um “uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”, pois existe ausência de flexibilidade e de respostas adequadas à vida real, a cada contexto e a cada aprendiz.

Contudo, considerando a escola um espaço e uma organização de aprendizagem para todos e, considerando também que cada aluno apresenta características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem distintas, tal como é descrito na Declaração de Salamanca (1994), é necessário que o ensino se adapte a cada um deles para que consigam tirar partido do processo de ensino-aprendizagem e adquirir aprendizagens significativas. Neste sentido, Formosinho (2005, p.26) afirma que “só um currículo planeado em parte na escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto (...) pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada”, uma vez que os conteúdos escolares são adequados às mais diversas situações sociais e às necessidades de cada aluno.

A história da pedagogia oferece-nos meios para pensar em práticas mais significativas e em consonância com a realidade educativa, desafiando assim o “currículo único” e a mudança de práticas muito centradas no professor para outras onde o aluno é considerado protagonista da sua aprendizagem. Dewey, Freinet, Paulo Freire, Sérgio Niza e tantos outros autores demonstram que o processo educativo não é constituído apenas por fórmulas que se aplicam num espaço determinado e marcado pela disciplina e pelo método caracterizado pela pedagogia transmissiva (Oliveira-Formosinho, 2007). Pelo contrário, a realidade do processo educativo pode promover contextos de interação e de confronto entre conhecimentos assentes na participação e no envolvimento das pessoas, contemplando, por isso, a sua maneira de ser e viver. Através deste envolvimento, determina-se a “práxis como locus da Pedagogia” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.17), pois envolve “um processo interactivo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças e entre estes pólos em interação e os contextos envolventes” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.17). Assim, esta pedagogia defende que o aluno deve ser concebido como um ser social com características específicas que desde o seu nascimento é portador de saberes e de cultura que são fruto das suas interações estabelecidas com o mundo que o rodeia. Deste modo, deve valorizar a criança como um sujeito ativo, criando um ambiente livre, autónomo e solidário e deve considerá-la como protagonista do seu processo de aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.15) a pedagogia da participação

“credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada”.

Neste modo de fazer pedagogia, os alunos desempenham um papel ativo e central, podendo experimentar, observar, ver, cuidar, manipular, construir e criar, aventurando-se muitas vezes em cooperação com os outros, tirando assim mais partido das aprendizagens. O papel do professor passa a ser o de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, ao mesmo tempo que guia e facilita a aprendizagem. Como tal, em contraposto à pedagogia da transmissão em que a motivação era vinda do exterior, na pedagogia da participação a motivação baseia-se no interesse intrínseco da tarefa e na motivação intrínseca do aprendente (Oliveira-Formosinho, 2007).

Relativamente às interações, a pedagogia da participação preconiza uma metodologia de trabalho centrada na participação de todos os atores envolvidos, ou seja, as interações entre professor e aluno e entre aluno e aluno são vistas como um valor pedagógico. Deste modo, a educação pensada para a prática que respeita os contextos multiculturais tem como base os seguintes princípios: autonomia, participação, escuta, liberdade, negociação - partilha do “controlo” e do “poder” e diálogo constante, tanto entre professor-aluno como entre aluno – aluno (Oliveira- Formosinho, 2007).

Como o professor e os alunos partilham o controlo de tudo o que se passa no espaço educativo, existe um equilíbrio entre as propostas das crianças e as propostas dos adultos, o que faz com que as crianças se sintam motivadas e envolvidas de tal maneira que vão certamente adquirir aprendizagens duradouras. Freinet (1973, p.157) refere que as crianças “são ajuizadas e fáceis de suportar quando estão ocupadas totalmente numa actividade que as apaixona (...). O problema da disciplina já não se põe: basta organizar o trabalho que entusiasma.” De acordo com Marques (1998, p.65), muitos movimentos pedagógicos criticam a pedagogia da transmissão, por afirmarem que os alunos devem controlar “a maioria das variáveis do ambiente de aprendizagem”, porque a verdadeira aprendizagem aquela que pode perdurar no tempo deve partir do próprio aprendente.

A sociedade está em constante transformação e coloca, permanentemente, novos desafios à escola pelo que é fundamental acompanhar a evolução dos tempos, reconhecendo a heterogeneidade dos alunos, apostando nos seus interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes, de maneira a conseguir responder a todos de forma adequada.

A avaliação formativa valoriza a participação do aluno no processo de aprendizagem e de avaliação, dando-lhe a oportunidade de analisar o seu trabalho para

tomar consciência daquilo que sabe e não sabe, e de definir posteriormente estratégias para aprender mais e melhor. Aos professores permite conhecer as dificuldades de cada um dos alunos, de forma a poder ajudá-los a superá-las. Assim, esta é uma estratégia em que os professores partilham o poder da avaliação com os seus alunos, resultando assim numa participação ativa de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente no respeito pela heterogeneidade das turmas.

2.2 Avaliação no contexto Educativo

A avaliação apresenta uma história bastante antiga, no entanto por ser uma questão complexa, ainda hoje assume um papel de destaque na sociedade. Pinto e Santos (2006) entendem que a avaliação e as práticas de avaliação sofreram até aos nossos dias, uma evolução que pode ser distinguida através de quatro gerações: na primeira geração, a mais antiga que vem desde o tempo em que se conhecem registos escritos, avaliar e medir apresentavam-se como termos sinónimos; na segunda, a avaliação estava centrada nos objetivos e no desempenho dos alunos e, por isso tinha como objetivo verificar se os alunos alcançavam os objetivos educativos definidos; na terceira, o ato de avaliar integrava o ato de julgar, isto é, a finalidade da avaliação incluía um processo de julgamento sobre a informação recolhida e na quarta e última geração, verifica-se a avaliação como um processo relacional e social em que os avaliados são também atores no processo de avaliação.

Segundo Mateo (2000) referido por Pinto e Santos (2006, p.13), “a avaliação é antes de mais uma forma específica de se abordar, conhecer e de se relacionar com uma dada realidade, que no nosso caso é a educativa”. Desta forma, entendemos que avaliar é formular um juízo de valor a partir da informação que se recolhe, com o intuito de facilitar a tomada de uma decisão (Pinto & Santos, 2006). Neste sentido, não se avalia apenas algo, mas avalia-se também para algo, uma vez que permite tomar decisões que levam a atuações posteriores baseadas no juízo construído sobre uma dada realidade.

No campo pedagógico existem dois grandes tipos de avaliação: a avaliação sumativa e a avaliação formativa.

A avaliação sumativa e a avaliação formativa

“Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola”.

Philippe Perrenoud (1992, p.155)

Inicialmente a avaliação foi considerada como uma medida, onde as aptidões dos alunos eram avaliadas por testes e exames, que pretendiam demonstrar as aprendizagens adquiridas ou não pelos alunos. Neste sentido, tinha como principal função certificar as aprendizagens e, por isso, atribuíam-se notas quantitativas o que permitia distribuir os alunos numa hierarquia tendo como referência a quantidade de aprendizagens realizadas. Esta forma de avaliar que traduzia a aprendizagem dos alunos em resultados quantitativos, ou seja de 0 a 100 ou de 0 a 20, consoante os anos de escolaridade, designa-se por avaliação sumativa (Pinto & Santos, 2006).

Esta é uma avaliação que ocorre normalmente em determinados períodos específicos do ano letivo e que traduz a distância a que um aluno ficou de uma meta que era desejável e, por isso, tem como consequência a progressão ou não de nível escolar. Assim, a avaliação sumativa centra-se nos resultados e não considera a criança como um elemento ativo do processo. Neste sentido, “(...) avaliar sumativamente consiste em apenas em medir e dar valor aos resultados.” (Vilar, 1996, p.17).

Na perspectiva da avaliação como uma medida, o processo está centrado no professor e no saber, dando ao aluno um lugar passivo. Deste modo, a preocupação centra-se no ensinar, isto é na transmissão do saber aos alunos que posteriormente será avaliado para verificar se os objetivos foram cumpridos e assimilados e, por isso esta avaliação surge sempre no final do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Pinto e Santos (2006), na avaliação sumativa o erro e as dificuldades de aprendizagem são entendidas como falta de atenção e incapacidade intelectual, ou seja a causa é exclusivamente do aluno e nunca do professor. Neste sentido, como o papel do professor é ensinar e o do aluno é aprender, o erro revela que a meta não foi atingida e representa única e exclusivamente o que “o aluno não sabe, mas porque não quer” (Pinto & Santos, 2006, p.83).

Neste tipo de avaliação, os professores recolhem dados, interpretam-nos e codificam-nos com uma nota, não utilizando os dados para melhorar uma dada realidade, mas para verificar o que o aluno sabe ou não. Neste sentido, a avaliação sumativa apresenta-se como a “avaliação das aprendizagens” (Black & William in Pinto, 2010, p.4),

uma vez que pretende verificar o estado da aprendizagem dos alunos para efeitos de controlo.

Mais tarde, Scriven alargou os horizontes da avaliação, atribuindo-lhe uma função de desenvolvimento, melhoria e regulação das aprendizagens e designando-a por avaliação formativa (Fernandes, 2005). Esta forma de avaliar centra-se mais no processo do que no produto e considera a criança um elemento ativo de todo esse processo, como tal, existe uma partilha de “poder” entre o professor e o aluno. Reconhece-se que o aluno pode aceder diretamente ao saber, sem intervenção forçada do professor e, como tal, esta perspetiva de avaliação atribui ao professor um papel passivo e centra-se no aprender (Pinto & Santos, 2006).

Quando se fala em avaliação formativa, falamos de uma avaliação qualitativa que se preocupa com as diferenças individuais dos alunos, com a descrição das aprendizagens realizadas e com as dificuldades encontradas ao invés de quantificar resultados obtidos. A partir da verificação das dificuldades de cada aluno, o professor procura apoiá-lo, planificando novos desafios e adequando o ensino às suas necessidades. Desta forma, a preocupação central deste modelo de avaliação é potenciar as aprendizagens das crianças, ou seja as informações recolhidas servem para melhorar e regular a atividade pedagógica, articulando assim, a avaliação com o ensino (Pinto & Santos, 2006).

Nesta perspetiva de avaliação, o erro é entendido como natural no processo de quem aprende, porque “traduz a representação que o aluno faz de um dado saber” (Pinto & Santos, 2006, p.86). Neste sentido, o erro é visto de forma positiva, pois permite compreender as dificuldades dos alunos, o que leva o professor a refletir sobre a sua prática e a adequá-la, organizando novas tarefas que permitam aos alunos melhorar a sua aprendizagem. A avaliação formativa apresenta-se assim, como a “avaliação para as aprendizagens” (Black & William in Pinto, 2010), pois pretende verificar o estado da aprendizagem dos alunos com o intuito de os ajudar a superar as suas dificuldades.

Deste modo, na avaliação formativa existe recolha de dados, interpretação desses dados e, seguidamente surge uma decisão sobre o que fazer na próxima etapa para melhorar a aprendizagem dos alunos. Ou seja, a informação recolhida serve para verificar o que o aluno sabe e não sabe, mas também para compreender a natureza das suas dificuldades e pensar em estratégias que os possa ajudar e apoiar nessas dificuldades.

Neste sentido, podemos verificar que quando a avaliação tem apenas como objetivo informar, estamos perante a avaliação sumativa, quando tem como objetivo

informar para melhorar e apoiar o processo de ensino e aprendizagem estamos perante a avaliação formativa.

No desenvolvimento deste trabalho irei centrar-me na avaliação formativa, pois o processo de avaliação e aprendizagem surgirão interrelacionados, ou seja “de mãos dadas” (Villas Boas 2006, p.25) e, por isso, torná-la-ão “num instrumento ao serviço da aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006, p.8).

A avaliação Formativa: Contributos para a aprendizagem dos alunos

“O objetivo essencial da avaliação formativa é tornar [...] o aluno actor da sua aprendizagem. (Nesta perspectiva) a avaliação formativa é intrínseca ao processo de aprendizagem, (...) é continua mais do que analítica, mais centrada em quem aprende do que no produto acabado”.

B. Petijean (1984, p.10) in Abrecht (1994, p.32)

Ao longo dos tempos têm-se atribuído vários significados e várias funções à avaliação. De uma forte ideia de medida, vista como um ato realizado única e exclusivamente pelos professores, tem vindo progressivamente a deslocar-se para a ideia de avaliação como um ato de comunicação (Santos, 2002). Assim, partindo da função de certificar as aprendizagens dos alunos, passou a juntar-se uma função pedagógica que encara a avaliação como um elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o ponto 2 do Despacho Normativo nº 1/2005, “a avaliação é um processo integrante e regulador da prática educativa” que visa promover a qualidade das aprendizagens. É na perspectiva de avaliação enquanto instrumento de regulação de todo o processo de aprendizagem que nos iremos centrar.

A avaliação decorre num dado contexto social que, como todos, envolve diversos atores e, por isso, de acordo com Barlow (1992) referido por Pinto e Santos (2006, p.70), não deve ser entendida “como um acto individual isolado, mas (...) como um acto de comunicação social que está no centro de um sistema de relações sociais” entre o avaliador e o avaliado.

Segundo Pinto e Santos (2006), o termo avaliação formativa foi introduzido no campo educativo por Scriven, no entanto ao longo dos tempos assistiu-se a uma evolução no seu conceito. Nos anos 60 e 70, a avaliação formativa era mais restrita, centrava-se nos

objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, não permitia a interação entre os atores e realizava-se após um dado período de ensino e de aprendizagem. Nos dias de hoje, pretende-se que esta avaliação seja mais interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada ao processo de autorregulação e autoavaliação das aprendizagens (Fernandes, 2005).

Foi por volta dos anos 80 do séc. XX que começou a surgir uma nova forma de olhar o homem ao nível do seu desenvolvimento e da sua educação. Surgiram então, correntes de pensamento que alertavam para o facto de a aprendizagem não ser um processo linear (Santos, 2010, p.82), mas sim um processo complexo que exige “recombinações de conhecimentos, nem sempre evidentes para cada um dos alunos” e, por isso, sofre avanços e recuos. Para além disso, estas chamavam também à atenção para a importância que a interação que ocorre nos contextos desempenha no desenvolvimento dos indivíduos, pois defendem que através do contato estabelecido com o outro, o homem vai explorando, conhecendo e percebendo o mundo que o rodeia. Foi nesta altura que surgiu a ideia de que a aquisição do conhecimento resulta de um processo pessoal de atribuição de significado ao que se aprende, ou seja o aluno tem de ser confrontado com os conhecimentos que se pretende que adquira. Considerando que a aprendizagem resulta desse processo pessoal, cada indivíduo relaciona-se com os objetos de aprendizagem à sua maneira, havendo, por isso necessidade de existir uma avaliação que responda às necessidades individuais. A avaliação formativa introduz a possibilidade da diferenciação das intervenções pedagógicas, respeitando a individualização das aprendizagens (Allal et al., 1986). Neste sentido, os professores devem conhecer os processos de construção e apropriação de conhecimentos de cada um dos alunos e, deste modo, contribuir para que cada um avance em direção ao máximo do seu potencial, respeitando, no entanto, o ritmo de cada um.

Segundo Pinto e Santos (2006), desde 1992 a legislação têm vindo a sublinhar a importância da avaliação formativa para a construção de situações de ensino e aprendizagem mais eficazes. Porém, o despacho normativo nº 1/2005¹ que veio substituir o despacho normativo nº 30/2001, vai mais longe ao atribuir um papel de destaque à avaliação formativa em relação à avaliação sumativa e em relação a todo o processo de

¹ Em dezembro de 2012, depois de este estudo estar em curso, saiu um novo Despacho – Despacho normativo n.º 24/2012 - que veio extrair a avaliação formativa do processo de ensino-aprendizagem, atribuindo um lugar de destaque à avaliação sumativa.

ensino e aprendizagem. Para além disso, atribui um papel mais interveniente ao aluno no processo de avaliação, através da autorregulação do próprio processo de aprendizagem.

Hoje a função da escola não se centra apenas no ensinar, mas também em possibilitar que os alunos aprendam (Delors et al, 1996 referido por Pinto & Santos, 2006). Assim, o processo de aprendizagem não se centra na transmissão de conhecimento por parte do professor aos alunos e na certificação das aprendizagens, mas na participação dos alunos, ou seja na relação entre o aluno e o saber, passando o professor a desempenhar um novo papel.

A avaliação formativa permite ajustar ou modificar o ritmo do processo de ensino e aprendizagem, como tal avalia-se para aprender ou seja para que “os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curriculares estabelecidas como importantes” (Cortesão, 1993, p.15). Ela baseia-se em informações pertinentes e contínuas sobre o processo de aprendizagem dos alunos, que permitem a emissão de juízos de valor e a tomada de decisões, tais como: modificar a metodologia utilizada, empregar outros recursos e substituir e/ou trocar atividades. Para Allal et al. (1986) citado por Abrecht, (1994, p.31) a avaliação formativa “tem por finalidade assegurar a regulação dos processos de formação, isto é, fornecer informações pormenorizadas sobre processos e/ou resultados de aprendizagem do aluno, a fim de permitir uma adaptação das actividades de ensino/aprendizagem”. Também a definição apresentada por Landsheere (1980, citado por Abrecht, 1994, p. 31) tende para a ideia de acompanhar, guiar e regular o processo de ensino e aprendizagem: “a avaliação formativa deve criar uma situação de progresso, e reconhecer onde e em que é que o aluno tem dificuldades, e ajudá-lo a superá-las (...) trata-se de uma informação em feedback para aluno e professor.” Desta forma, a avaliação formativa funciona como uma “bússola” (Cortesão, 1993, p. 13) que orienta o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que disponibiliza dados quer aos professores, quer aos alunos. Aos professores faculta a recolha de informações que lhes permite adequar o seu trabalho e a sua prática, aos alunos permite a consciencialização dos aspetos que domina e das suas dificuldades. Neste sentido, esta avaliação “ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, 1992, p.156). Allal et al. (1986, p.14) corroboram defendendo que a avaliação formativa tem como objetivo “orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem” A avaliação formativa é, portanto, um processo de mediação entre o ensino e a aprendizagem (Santos et al., 2010) e

é um instrumento que melhora os processos de aprendizagem ao permitir um ajustamento da ação de ensino do professor à finalidade e/ objetivo pretendido.

Entendendo a avaliação como um instrumento que ajuda o aluno a construir o seu percurso de aprendizagem e, não como um instrumento catalogador e controlador das suas aquisições (Nunziati, 1988, referido por Abrecht, 1994), a prática de autoavaliação surge e é concretizada (Leite & Fernandes, 2002).

Petitjean (1984, citado por Abrecht, 1994, p. 31) realça o papel ativo do aluno: “o objectivo essencial da avaliação formativa é tornar (...) o aluno actor da sua aprendizagem”. A avaliação formativa é dirigida ao aluno, dando-lhe a oportunidade de estar no centro do processo de avaliação, no sentido de uma “autogestão progressiva” (Abrecht, 1994, p. 17) do seu próprio processo de aprendizagem. O mesmo autor (1994, p.67), defende que a avaliação, tal como a aprendizagem deve estar centrada no aluno, pois “um método que não permita ao aluno moldar o seu próprio percurso, deixa de lado o aspecto mais essencial de todo o ensino: levar a aprender de maneira mais pessoal e autónoma.”

Como os alunos participam no processo de ensino-aprendizagem, o professor interessa-os, estimula-os, envolve-os e comunica com eles, tornando-os cúmplices e colaboradores de todo o processo, o que leva os alunos a dedicarem-se e a empenharem-se no que estão a fazer (porque estão a participar), (Cortesão, 1993). Para além disso, o mesmo autor refere que a participação dos alunos contribui para um ambiente de aprendizagem mais favorável, uma vez que melhora a relação que se estabelece entre estes dois intervenientes educativos por se sentirem “obreiros de um mesmo projecto de aprendizagem” (Cortesão, 1993, p.28).

A avaliação formativa ocorre assim, na relação professor-aluno (Cortesão, 1993) e através do diálogo interativo, o aluno é levado a pensar sobre os seus êxitos e sobre o que pode fazer para ultrapassar as dificuldades existentes ou para melhorar a sua aprendizagem. Desta forma, surge o desenvolvimento da estratégia de metacognição, isto é a capacidade de pensar e refletir sobre a sua aprendizagem, e de atitudes de auto e heteroavaliação sistemática que permitem aos alunos situarem-se no seu próprio processo de aprendizagem (Pinto, 2005). Tal como Cardinet (1988, citado por Abrecht, 1994, p. 129) afirma “a aprendizagem da auto-avaliação (...) é o meio essencial de transformar o conhecimento do aluno em algo mais do que uma simples competência sobre a qual não se reflectiu, levando a uma intervenção consciente relativamente a essa mesma competência”;

ou seja é o aprender de forma significativa, pois o aluno reflete e percebe como e para que aprende.

Segundo Leite e Fernandes (2002, p.57) a avaliação como parte integrante de todo o processo de aprendizagem, faz com que a metacognição assuma relevância, pois assume-se como “meio de construção de aprendizagens activas e significativas para todos os alunos.” Neste sentido, tal como Perrenoud (1992) refere, os alunos têm de estar dispostos a revelarem as suas dúvidas, dificuldades e lacunas, contrariamente ao que outrora acontecia em que o aluno procurava disfarçar os seus pontos fracos e apenas valorizava os seus pontos fortes. Nesta perspetiva, o erro é tomado em consideração, por ser visto como um elemento com valor pedagógico, uma vez que ajuda o professor a perceber como pode auxiliar cada aluno a ultrapassá-lo. Por outro lado, o aluno toma consciência dos seus pontos fracos, podendo encontrar, ele próprio, estratégias e meios para os superar.

A autoavaliação surge assim, como um processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito. Segundo Nunziati (1990) referido por Santos (2002, p. 79) o processo de regulação das aprendizagens apresenta um grande valor pedagógico, quando comparado com a regulação externa realizada pelo professor, pois “o dizer do professor não garante a apropriação, por parte do aluno, dos conhecimentos” e a supressão dos erros só pode ser feita com o envolvimento do próprio autor. Neste sentido, o facto de o próprio aluno tomar consciência do que precisa de melhorar, pode conduzir a alterações na aprendizagem, pois incrementa a sua motivação intrínseca.

Este processo de autoavaliação e autorreflexão sobre o trabalho realizado pode ser feito em conjunto com o professor e, por isso, o questionamento por parte do docente desempenha um papel fundamental. Quando o aluno responde erradamente a uma pergunta, as questões que o professor coloca ao aluno para compreender as razões da sua resposta, levam o aluno a “pensar sobre o seu próprio pensamento e a transformá-lo.” (Pinto, 2005, p.10). Nesta perspetiva, a avaliação não é um fim em si mesma, ela faz parte integrante do processo de aprendizagem.

Segundo Leite e Fernandes (2002, p. 41) a ideia que a avaliação formativa quer valorizar é que “avalia-se para aprender”, ou seja avalia-se com o intuito de melhorar constantemente a aprendizagem que vai sendo realizada pelos alunos. Valadares e Graça (1998) defendem que se deve procurar melhorar sistematicamente a avaliação, pois só assim se poderá melhorar o processo de aprendizagem. Neste sentido, “a avaliação formativa é muito mais uma atitude que um método” (Abrecht, 1994, p. 18), pois não interessa o modo como ela se concretiza, mas sim a sua finalidade. Esta atitude implica

uma consciência intencional, reflexiva e atenta constantemente a tudo o que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos, pois a avaliação formativa pressupõe que se recolha informação, que se interprete essa informação e que se organizem situações pedagógicas de ajuda aos alunos. Desta forma, não se pode dissociar a avaliação do desenvolvimento do currículo, uma vez que a avaliação formativa tem uma relação interativa com o processo e o percurso de formação, permitindo articular as características do currículo prescritivo às características dos aprendentes (Abrecht, 1994).

Apesar de o aluno desempenhar um papel central, tal não significa que o papel do professor seja menos importante. Este apenas se altera, aproximando-se assim, de um mediador (Pinto & Santos, 2006), na medida em que apoia o processo de aprendizagem dos alunos. O novo papel do professor pressupõe que seja observador e que consiga distanciar-se dos alunos, podendo analisar e avaliar os seus comportamentos e aprendizagens, mas também que seja participante na medida em que incita os alunos a falarem sobre o que fazem e aprendem, com o objetivo de conseguir compreender as suas dificuldades.

Neste processo de avaliação, os professores e os alunos regulam as aprendizagens em parceria, de forma interativa, pois a avaliação formativa não envolve apenas as interações clássicas, mas todas as situações de comunicação. O facto de a avaliação ser feita pelo professor, em colaboração com o aluno, possibilita uma aproximação entre estes dois intervenientes educativos. No processo de comunicação e de interação entre ambos regulam-se estratégias em conjunto; o aluno aprende e reflete sobre os seus próprios erros e/ou dificuldades, sobre o seu processo de avaliação e sobre o que ainda necessita de fazer e o professor reflete sobre a sua própria prática, adequando, sempre que necessário, as suas estratégias de ensino. O mesmo não acontece quando é a avaliação é realizada unicamente pelo professor, guiando-se por um conjunto de objetivos a atingir num determinado período de tempo e por uma perspetiva de ensino, cujo único objetivo é a transmissão de saberes, não existindo quaisquer momentos de reflexão (Leite & Fernandes, 2002).

Assim, a avaliação formativa implica mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem, enriquecendo tanto o desenvolvimento do aluno como o do professor, e, por isso, apresenta-se como uma “atividade estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, atividade da qual todos saem beneficiados (...)” (Méndez 2001, p. 77). O seu objetivo é ajudar cada aluno, intervindo de forma mais adequada, assegurando o seu progresso formativo e, simultaneamente assegurando o desenvolvimento profissional do professor. Neste sentido, é importante realçar, tal como refere Santos (2010, p.13), que a avaliação

não termina com a recolha da informação, é necessário interpretar essa informação para “agir em conformidade”, isto é para ser capaz de intervir com cada aluno, respeitando as suas particularidades.

Concluo, referindo que nesta perspectiva, a avaliação é uma grande aliada do aluno e do professor, preocupando-se mais em promover o processo de aprendizagem de todos os alunos do que atribuir uma nota.

2.3 Práticas de avaliação formativa para a diferenciação Pedagógica

Considerando a diversidade existente, hoje em dia, nos contextos educativos, é necessário que também a avaliação enquanto componente integrante do processo de ensino-aprendizagem, tenha em conta as necessidades, os interesses e os ritmos individuais dos alunos. Segundo Grave-Resende e Soares (2002), os alunos aprendem melhor quando o professor respeita a individualidade de cada um e ensina de acordo com as diferenças, como tal, é necessário, como refere Allal et al. (1986, p.120) pôr em prática estratégias e meios que permitam ajustar a atividade pedagógica “às características e dificuldades específicas de cada aluno,” o que só é possível através da avaliação formativa. Perrenoud (1992, p.166) afirma que trabalhar no sentido da avaliação formativa, “significa não continuar a tolerar tantas desigualdades, significa munir-se dos meios para remediar as dificuldades dos alunos mais lentos, mais fracos”. Assim, a avaliação assume-se como um instrumento de assistência às aprendizagens de todos os alunos que garante uma escola para todos e evita a exclusão social.

O Portefólio

Ao longo deste capítulo, assumo que a avaliação deve ser entendida como uma interação social e um meio de aprendizagem, e o ato educativo como um processo que deve atender à individualização, à autorreflexão e à construção de aprendizagens significativas que contribuam para o percurso de formação escolar de todos os alunos e que se constituam como uma base sólida para os seus projetos de vida futuros. Por isso, como tenho vindo a explicitar, faz todo o sentido que se utilizem metodologias ativas, que se recorram a instrumentos e a estratégias que permitam que os alunos participem na organização e avaliação das suas aprendizagens. O portefólio como instrumento de autoavaliação e de autorregulação da aprendizagem surge como um meio que possibilita a

participação dos alunos no processo de formação escolar, tornando-os conscientes dos percursos que estão a realizar (Pinto, 2010).

Um portefólio corresponde a uma organização planeada de trabalhos produzidos pelos alunos, durante um determinado período de tempo, que evidencia a aprendizagem e a reflexão desenvolvidas (Pinto & Santos, 2006). Os trabalhos a arquivar pressupõem que o aluno faça uma escolha de um conjunto vasto de trabalhos que implica, por um lado, seleccionar alguns trabalhos em detrimento de outros e, por outro, um processo de reflexão sobre o que fez, de forma a proporcionar uma visão alargada e pormenorizada do seu trabalho e do seu desenvolvimento. Neste sentido, não corresponde a uma mera compilação de trabalhos “organizados” numa pasta de arquivo ou numa caixa, mas sim a uma coleção significativa de trabalhos do aluno que documente, ilustre e demonstre os seus esforços, progressos e as suas realizações/ aprendizagens (Pinto & Santos, 2006). Assim, os trabalhos a incluir no portefólio não são, necessariamente os melhores trabalhos realizados pelo aluno, mas todos os que são significativos ao longo do seu percurso de aprendizagem. Como tal, é necessário que o aluno reflita sobre as diversas experiências de aprendizagem, justifique a sua escolha e comente o significado que o trabalho teve para o próprio. Desta forma, estamos perante um processo que apela ao pensamento reflexivo e à metacognição (Pinto & Santos, 2006).

A participação dos alunos é muito importante, para não se cair no erro de transformar o portefólio num acumular de trabalhos, onde o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos não seja tomado em conta: “ (...) o portefólio é mais do que uma colecção de trabalhos do aluno. Não é uma pasta onde se arquivam textos. A selecção dos trabalhos a serem incluídos é feita por meio de auto-avaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas” (Villas Boas, 2006, p. 35).

O portefólio durante o seu processo de construção contribui para a aprendizagem dos alunos que é desenvolvida através da autoavaliação e da metacognição (pensar sobre o que aprendeu e como aprendeu), da identificação dos pontos fortes e fracos e do feedback que pode ser dado sistematicamente por parte do professor. Através destes processos, os alunos refletem sobre a sua própria aprendizagem e como podem vir a aperfeiçoá-la (Pinto & Santos, 2006). Portanto, o portefólio desenvolve nos alunos a capacidade de pensarem sobre a sua aprendizagem, dando-lhes mais autonomia para tomarem decisões e, atribuindo-lhes um papel mais ativo no processo de avaliação.

De acordo com Bernardes e Miranda (2003, p.18), todos os elementos que constam no portefólio dos alunos são “selecionados em função das finalidades visadas pela aprendizagem, bem como de critérios predeterminados e negociados com os alunos.” Como tal, não existe um modelo único para a construção de portefólios. Os professores em cooperação com os alunos estabelecem regras de acordo com os objetivos que querem alcançar. Pinto e Santos (2006) reforçam esta ideia, referindo que todo o processo de construção do portefólio deve ser negociado e discutido com os alunos e, afirmando que no início de todo o processo o professor deve explicar aos alunos “o que é um portefólio, o que constitui e quais os objetivos que com ele se pretendem atingir” (2006, p.150). Estes autores também referem que é importante informar os encarregados de educação do trabalho que se vai desenvolver, para evitar desorientação por parte dos alunos.

Como os alunos têm oportunidade de analisar o seu trabalho, refletindo sobre o que fizeram e como fizeram, a autoavaliação e a autorregulação das aprendizagens surgem como práticas habituais. O portefólio assume-se assim, como um instrumento que permite que o seu autor reflita sobre o seu próprio trabalho, reconheça os seus progressos, as suas fraquezas e os melhoramentos necessários a introduzir (o que necessita de ser feito). Neste sentido, apresenta-se como um instrumento que possibilita um olhar crítico sobre os trabalhos produzidos e permite o revestimento de estratégias para vencer os obstáculos com que se deparam e, simultaneamente, a prossecução de novas aprendizagens. Desta forma, permite recolher informação sobre o processo de aprendizagem do aluno e compreender a que distância se encontra das metas previamente determinadas. É assim, um instrumento que permite ao professor construir imagens do aluno em função do que sabe e não sabe, e, por isso, atender às necessidades e especificidades de cada aluno de modo particular.

No desenvolvimento de todo este processo, o professor desempenha um papel de extrema importância, pois deve estabelecer encontros periódicos com o aluno para analisar o seu portefólio (Bernardes & Miranda, 2003), a fim de conhecer os seus pontos fortes e fracos para que consiga ajustar a sua ação e intervenção, no sentido de ajudar a superá-los. Assim, antes de se reunir com os alunos, o professor deve ver os portefólios, tomar notas sobre as questões a colocar durante o encontro, para tornar o momento num “diálogo construtivo” (Bernardes & Miranda, 2003, p.27). As mesmas autoras, afirmam que durante este diálogo, o professor deve deixar o aluno falar sobre o que aprendeu e explicar as suas opções, negociando e planificando, posteriormente com ele os aspetos a melhorar e/ou as etapas seguintes. Neste sentido, nestes momentos existe uma aproximação entre o

professor e o aluno, em que o primeiro não deve julgar o aluno, mas sim ouvi-lo, uma vez que o objetivo destes encontros é apoiar e ajudar o aluno a refletir sobre as suas aprendizagens. De acordo com Chaves (1998, p.139-140) citado por Leite e Fernandes (2002, p. 62) os portefólios são “instrumentos de diálogo entre formador e formando(s) que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção (...) São instrumentos de estimulação do pensamento reflexivo.”

Através do portefólio, os professores partilham o poder da avaliação com os seus alunos, com o intuito de servir as aprendizagens dos mesmos, apreciando os seus trabalhos e ajudando-os a superar as dificuldades, desenvolvendo estratégias de apoio. Assim, uma avaliação com estas características informa tanto os professores, pois segundo Pinto e Santos (2006, p.149) permite um “conhecimento mais profundo do aluno”, como os alunos, para além de os responsabilizar pelo próprio processo de ensino-aprendizagem. Para Fernandes (2005) e Pinto e Santos (2006), a participação dos alunos no processo de avaliação, através da identificação das suas dificuldades e fraquezas e da perspetivação de meios e estratégias para melhorar desempenhos, contribui para que desenvolvam um conjunto de aprendizagens de ordem social, reflexiva, metacognitiva, afetiva e cognitiva.

Fernandes (2005, p.88) afirma que trabalhar com o portefólio não é simples, mas defende que quando utilizado com fim de avaliação refletida e participada, transforma a sala de aula “num espaço em que as aprendizagens se vão construindo em conjunto e/ou individualmente, ao ritmo de cada um, em que se reflete e pensa, em que se valorizam (...) os saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que, essencialmente, se ensina e se aprende.”

Pinto e Santos (2006) afirmam que no início de todo o trabalho com o portefólio, os professores devem apoiar os alunos na elaboração das reflexões, podendo até elaborar guiões de apoio que orientem o aluno. Para além disso, referem que no início do processo é natural que os professores necessitem de disponibilizar mais aulas, no entanto com o passar do tempo, os alunos vão adquirindo autonomia e responsabilidade por se familiarizarem com o instrumento e, como tal, necessitam de menos tempo por saberem o que é para fazer. O facto de o aluno familiarizar-se com o processo de trabalho dá-lhe a oportunidade de observar as suas aprendizagens, pois ao percorrer as páginas do seu portefólio ele vai realizar uma interação constante entre o passado e o presente (Pinto & Santos, 2006).

Leite e Fernandes (2002), referem que o portefólio apresenta muitas vantagens tanto para os alunos como para os professores. No que se refere aos alunos, o portefólio estimula o pensamento reflexivo e a participação ativa no processo de avaliação e conduz a

uma aproximação entre o que se aprende, o que se ensina e o que se avalia, para além de permitir identificar os seus progressos e as suas dificuldades, ao mesmo tempo que contribui para que tomem consciência do que aprendem. Para os professores, o portefólio assume-se como um instrumento pedagógico que permite um acompanhamento sistemático do percurso de aprendizagem de cada aluno e, por isso deve incluir uma amostra alargada do que os alunos sabem e são capazes de fazer, podendo conter tarefas de natureza muito diversificada, que contemplem as várias áreas previstas no currículo (Pinto & Santos, 2006).

Para Pinto e Santos (2006) e Villas Boas (2006), o portefólio deve estar ao alcance dos alunos para que o possam consultar sempre que acharem necessário e deve incluir as tarefas melhoradas, quando os alunos têm a preocupação de as refazer, corrigir ou melhorar. A decisão de reformular e/ou melhorar parte unicamente do aluno, podendo, no entanto ser influenciada pelas indicações e comentários elaborados pelo professor.

Considerando que o portefólio permite compreender o que o aluno sabe e agir ao primeiro sinal de dúvidas e/ou dificuldades, Pinto (2010) afirma que este instrumento é poderoso numa perspectiva de avaliação para as aprendizagens e de avaliação das aprendizagens.

Perante estas características, facilmente percebemos as diferenças existentes entre o portefólio e uma tradicional compilação de trabalhos realizados por alunos em dossiês, onde a reflexão sobre o que fez e como fez não existe. No fundo, a ideia de organizar um portefólio onde se arquivam os trabalhos dos alunos é a de se conseguir uma imagem nítida das aprendizagens, das dificuldades e dos progressos dos alunos ao longo de um determinado tempo.

Em síntese, o portefólio atribui um papel ativo ao aluno no processo de avaliação, através da regulação do próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo as suas capacidades de reflexão, autoavaliação e metacognição. Para além disso, no final de um período de tempo, permite mostrar a evolução do aluno, destacando o que é capaz de fazer e, por isso, surge como instrumento alternativo à classificação atribuída ao aluno que nada informa sobre o que o aluno é capaz de fazer.

Feedback

Na avaliação formativa, a interação e a comunicação entre todos os intervenientes no contexto educativo desempenham um papel indispensável. Sendo o portefólio um instrumento poderoso em termos de avaliação formativa, ou seja de regulação das aprendizagens dos alunos, ele é também um pretexto para a atribuição de feedback.

Para que os alunos consigam melhorar e regular as suas aprendizagens, é fundamental que tenham conhecimento das suas progressões e/ou dificuldades e, para isso necessitam de orientações sistemáticas e de avaliações dos seus trabalhos. Ou seja, os alunos necessitam de feedback sobre a forma de orientações escritas ou orais acerca dos seus processos e produtos de trabalho. Este feedback deve estimular, motivar e incentivar os alunos a procurarem ir mais longe no seu processo de aprendizagem e a ultrapassarem os seus pontos fracos, através da ativação dos seus processos cognitivos e metacognitivos (Fernandes, 2005).

O feedback proporcionado pelo professor pode ser oral, através de questionamento ou na forma escrita, através de registos escritos realizados nas produções dos alunos.

Segundo Tunstall e Gipps (1996), no desenvolvimento de uma avaliação formativa, o feedback é um requisito fundamental para o progresso das aprendizagens dos alunos. Fernandes (2005) refere que o feedback é fundamental para que a avaliação formativa surja integrada no processo de ensino e de aprendizagem. De facto, é através do feedback regular que os alunos podem “começar a desenvolver competências de auto-avaliação e auto-regulação das suas aprendizagens” (Fernandes, 2005, p.84) durante e no final de um período de aprendizagem, podendo utilizá-lo para melhorar ou corrigir o trabalho que havia sido feito.

O feedback regular desempenha um papel primordial no processo de aprendizagem de todos os alunos, pois através dele os alunos são lembrados sistematicamente do que é necessário alcançar e ficam a conhecer os seus próprios progressos, tendo em conta o seu desempenho anterior. Fernandes (2005, p.83) reforça a importância do feedback ao considerar que este deve conduzir o aluno a um conjunto de ações que o levem a melhorar a sua aprendizagem referindo, por isso, que deverá ser “devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos.”

Tunstall e Gipps (1996) distinguem dois tipos de feedback: o feedback avaliativo e o feedback descritivo. O primeiro implica a emissão de um juízo de valor, com referências explícitas a normas e centrado nas características do aluno ou no trabalho realizado pelo

mesmo e o segundo relaciona-se com as tarefas que são apresentadas aos alunos e é utilizado para se referir explicitamente às aprendizagens que são evidenciadas na sua resolução. Nestes dois tipos de feedback, o papel do professor apresenta duas funções bem distintas. No primeiro, o professor mantém o controlo da atividade pedagógica, mantendo todo o poder da avaliação, reconhecendo as aprendizagens conseguidas pelos alunos e corrigindo procedimentos; no segundo o professor assume um papel de facilitador ao invés de juiz, partilhando o seu poder de avaliador com os alunos e, atribuindo-lhes responsabilidades sobre a sua aprendizagem através da utilização, em conjunto, de estratégias de autorregulação do processo de aprendizagem. Assim, em colaboração com o aluno, o professor discute como evoluir na resolução da tarefa, “construindo o caminho seguinte” (Pinto & Santos, 2006, p. 106). Neste sentido, Fernandes (2005) considera que o feedback descritivo pode contribuir para que os alunos, ainda que apoiados pelo professor, se tornem mais autónomos na avaliação e regulação dos seus desempenhos e possam encontrar formas e/ ou estratégias de os melhorar.

De acordo com Pinto e Santos (2006), Jorro distingue dois tipos de comentários avaliativos: anotação como transmissão de informação, em que o professor produz um juízo de valor ou enunciado vago em que o seu contributo para a aprendizagem é reduzido; e anotação como diálogo, em que o professor produz enunciados que procuram questionar, dar pistas e incentivar a reflexão sobre a tarefa por parte do aluno. Segundo os mesmos autores (2006), o feedback deve incentivar os alunos a repensarem e a aperfeiçoarem o seu trabalho para se revelar um instrumento de ajuda nas suas aprendizagens, ao invés de emitir juízos de valor que em nada contribuem para o seu reencaminhamento e, por isso, não terão grandes efeitos na sua aprendizagem. Como tal não será qualquer feedback que produzirá efeitos reguladores no processo de aprendizagem dos alunos. Santos (2003) referida por Pinto e Santos (2006) afirma que o feedback deve: ser claro para que o aluno o consiga compreender de forma autónoma; incentivar o aluno a pensar na proposta de aprendizagem, analisando a sua resposta; incluir pistas para a ação que o aluno deve executar para progredir e não a correção do erro, no sentido de dar ao próprio a oportunidade de o corrigir, contribuindo assim para uma aprendizagem mais longa no tempo; e deve identificar o que o aluno conseguiu fazer corretamente para que seja conscientemente reconhecido e para encorajá-lo a melhorar o restante.

Santos e Dias (2006) acrescentam ainda que a informação (feedback) a dar deve ser doseada, pois o que interessa é a qualidade e não a quantidade. Para além disso, as mesmas autoras defendem que o feedback deve ser curto para que os alunos se centrem nos aspetos

concretos da tarefa. Desta forma, o professor deve evitar as anotações exaustivas, com excesso de informação que bloqueiam o pensamento do aluno e que o afastam do que é pretendido.

Santos e Pinto (2009) defendem que o feedback deve ser realizado sob a forma interrogativa ou afirmativa, pois parece facilitar a compreensão da mensagem, por parte do seu destinatário e aumentar o seu grau de envolvimento e empenho na continuação do trabalho. Santos et al. (2010) defende ainda que o conhecimento que o professor detém do aluno é fundamental para saber se necessita de dar um feedback mais desenvolvido ou menos desenvolvido. Neste sentido, o feedback deve ser adequado às características de cada aluno para que através dele o aluno progrida na sua aprendizagem. Do exposto percebemos que dar feedback é uma atividade complexa, que exige saber como e quando se deve fazer para que produza efeitos positivos na aprendizagem dos alunos. De acordo com Black e Wiliam (1998) referidos por Santos et al. (2010, p. 65) o feedback “nunca deve ser dado antes de o aluno ter tido oportunidade para pensar e trabalhar na tarefa, nem depois de se conhecerem as respostas, e preferencialmente devem ser escolhidas tarefas ainda não classificadas, nas quais os alunos tenham ainda oportunidade de melhorar.”

Ao longo dos tempos, o feedback tem vindo a assumir uma importância central na avaliação formativa. Esta importância resulta do facto de o feedback se apresentar como elemento essencial de comunicação e de interação entre o professor e o aluno, uma vez que permite ao primeiro refletir sobre a sua prática e perceber as alterações que necessita de fazer à sua ação para ajustá-la às necessidades dos seus alunos e, ao segundo permite reconhecer os seus sucessos e as suas dificuldades, levando-o a pensar em estratégias e formas de as ultrapassar. Fernandes (2005) realça a importância do feedback na avaliação formativa, tal como Santos et al. (2010) ao referir que ele pode ser uma forma de o professor rentabilizar o erro do aluno, orientando-o na construção de uma aprendizagem com mais sucesso.

Mendéz (2001, p.16) afirma que os alunos necessitam de aprender “com e a partir da avaliação”. Assim, para se aprender com a avaliação, é fundamental que se converta o momento de correção de uma atividade em momento de aprendizagem. Para este autor, a aprendizagem efetiva ocorre quando é assegurada a avaliação: “a boa avaliação que forma, convertida ela própria em meio de aprendizagem e em expressão de saberes” (p. 16), ou seja, quando se assegura uma avaliação de caráter formativo.

Em suma, a avaliação formativa para conseguir melhorar, regular e apoiar o processo de ensino e aprendizagem, necessita que um sistema de feedback integre o

processo de regulação. Através dele os alunos tornam-se mais autônomos e responsáveis pela sua aprendizagem e mais capazes de avaliar e regular o seu trabalho, utilizando as suas competências metacognitivas que o levam à consciência do processo, atendendo ao passado, mas perspectivando o futuro.

Metodologia de Investigação

3.1 Identificação do método e da sua justificação

Segundo Fernandes (s/d), a investigação em geral tem com objetivo arranjar soluções para os problemas que podem surgir num determinado contexto e, para isso, utiliza teorias, conceitos, técnicas e instrumentos. Neste sentido, torna-se necessário um método, técnicas e instrumentos adequados à natureza do estudo e aos seus objetivos.

Tendo em conta que este estudo foi desenvolvido numa escola do 1º Ciclo e atendendo também às características deste contexto, foi necessário seguir uma orientação metodológica que me permitisse compreender o sentido das ações e interações estabelecidas com as crianças.

Em projetos de investigação pode-se adotar um ou dois paradigmas de investigação: o paradigma qualitativo e/ou quantitativo. Segundo Bell (1997), os investigadores quantitativos recolhem factos, estudam a relação entre eles, realizam medições, utilizando técnicas científicas, com o intuito de obterem conclusões quantificadas. Já os investigadores qualitativos interessam-se por compreender as perceções individuais dos indivíduos sobre o mundo e, por isso, procuram a compreensão em vez da análise estatística.

Ao recorrer a uma abordagem quantitativa, o investigador tem que verificar a veracidade ou não da situação, analisando dados, enquanto na metodologia qualitativa, o investigador preocupa-se em recolher informação fiável de uma realidade social observável, em descrever, interpretar, refletir e compreender os resultados/factos. Estas duas metodologias possuem pontos fortes e fracos e num mesmo estudo, dependendo da informação que se pretende obter, o investigador pode utilizar ambas ou pode optar por apenas uma.

Existem diversos métodos, contudo debrucei-me sobre a metodologia qualitativa, através de investigação-ação, por ser a que se enquadra no desenvolvimento deste projeto.

Por investigação-ação entende-se, segundo Cohen e Manion (1989, p.223) referido por Bell (1997, p.20-21), um processo “in loco com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata.” Assim, depois de o investigador identificar o problema no contexto, procura investigá-lo, sendo o investigador ator e protagonista da ação que deseja aperfeiçoar. Desta maneira, o investigador sente e/ ou observa um problema no terreno, analisa e avalia-o, concebendo propostas de ação/solução, intervém através de diversos recursos e avalia os resultados da sua ação, podendo modificá-los e ajustá-los. Por outras palavras, a investigação-ação apresenta-se como uma ação que pretende transformar a realidade que se pretende melhorar (Fernandes, s/d).

Ao confrontar-se diariamente com problemas na sala de aula, o profissional de educação deverá ter capacidade de se entregar e refletir sobre a sua prática para melhorar a sua qualidade de ensino. De acordo com Bell (1997), quando o projeto termina, a investigação-ação não termina, pois os investigadores continuam a rever, avaliar e a procurar melhorar o seu desempenho e a sua prática. Não esqueçamos que um bom profissional de educação é aquele que demonstra ter capacidade de refletir sobre a sua prática, num “vaivém entre a ação e a reflexão sobre a ação” (Morin, 1993, p.3), procurando proporcionar constantemente momentos significativos de aprendizagem aos seus alunos. Assim, a investigação e a ação surgem sempre interligadas no contexto educativo, pois os professores vão investigando e agindo consoante os resultados observáveis e vão alterando e modificando a sua prática, procurando atingir melhores resultados. De uma forma geral, podemos afirmar que a investigação-ação é um método que orienta os investigadores para a reflexão e para a melhoria de práticas através das alterações realidades e da aprendizagem conseguida a partir dos efeitos dessas alterações (Fernandes, s/d). Podemos também referir que se desenvolve numa espiral de ciclos: planificação (em que se formulam estratégias para se colocarem em prática), ação (colocação em prática), observação e reflexão sobre a ação (análise e avaliação da ação).

Corey citado por Afonso (2005, p.74), caracteriza a investigação-ação como um “processo através do qual «os práticos» procuram estudar os seus problemas cientificamente, com o objetivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e ações.” Neste sentido, este projeto centra-se no estudo profundo de um tema que poderá pressupor uma mudança na ação do profissional de educação.

No que diz respeito à parte empírica do meu estudo, foquei-me não só na investigação-ação, mas também no paradigma qualitativo, pois o objeto de estudo refere-se à minha prática pedagógica em contexto de estágio (Bogdan & Biklen 1994) e à ação, à

experiência e à aprendizagem dos alunos ao longo do processo de implementação do portefólio. Para além disso, procurei descrever e compreender o contributo deste instrumento para o processo de aprendizagem dos alunos e, por isso, procurei examinar tudo o que ocorreu no ambiente educativo “com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que [me] permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do [meu] objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49).

Os dados recolhidos apresentam-se, essencialmente, sobre a forma de palavras, contudo em alguns momentos recorri a dados quantitativos, convertendo a informação para tratamento estatístico, de maneira a auxiliar a análise dos dados qualitativos.

3.2 Contexto de desenvolvimento do trabalho

Por uma questão de ética os nomes das escolas são referidos por letras, assim como a zona onde se situam. Para além disso, o nome da professora também será substituído por “Professora titular” ou “Professora Cooperante” e o dos alunos participantes neste estudo será designado pelas iniciais.

O presente trabalho desenvolveu-se na turma de 4º B da Escola Básica X pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas da zona Q. Esta Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico com Jardim de Infância integrado pertence à rede pública e apresenta uma população vasta. A turma do 4ºB é constituída por 24 alunos, sendo doze do género feminino e doze do género masculino, existindo duas crianças a beneficiarem de apoio educativo e uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta aluna beneficia de apoio especializado e tem um Currículo Específico Individual (CEI). Os alunos desta turma têm idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade.

Os alunos têm um bom nível de aproveitamento, na medida em que dominam alguns dos conteúdos do programa escolar. Evidencia-se que o Estudo do Meio é a área com maior sucesso, sendo a matemática aquela em que os alunos revelam mais dificuldades (pensamento algébrico e resolução de problemas).

Todos os alunos da turma participaram neste estudo, no entanto selecionei seis para analisar particularmente. Para seleccionar estes alunos utilizei um critério de escolha que foi o estatuto escolar dos alunos. Desta forma, optei por seleccionar um aluno que tinha vindo a demonstrar algumas dificuldades de aprendizagem, uma aluna que não revelava dificuldades e quatro alunos intermédios que foram seleccionados aleatoriamente.

A sala de aula estava organizada em trabalho de grupo (grupos de seis alunos) e a mesa da professora titular estava exposta na diagonal perto do quadro de ardósia, de maneira a conseguir observar todos os grupos. Ao longo do desenvolvimento deste projeto, foi criado um cantinho designado “Os Nossos Portefólios” que se situava em cima de um armário que estava ao fundo da sala.

Através de conversas informais foi possível conhecer um pouco do percurso profissional da professora cooperante que me acompanhou durante todo o período de estágio. A docente formou-se na Escola Superior de Educação Jean Piaget em 2002, estando assim no ativo há 10 anos. Quando apresentei o meu interesse em realizar o projeto de investigação relacionado com portefólios de avaliação, a professora cooperante aceitou de imediato a proposta, referindo que era um instrumento que gostava de incluir na sua prática, mas devido aos seus projetos individuais e profissionais ainda não conseguiu implementar.

3.3 Identificação dos procedimentos de recolha de dados

Depois de estar bem definido o objeto de estudo e definidos e especificados os objetivos, os investigadores estão em condições de considerar a melhor forma para recolherem a informação que necessitam. Segundo Bell (1997, p.85), a pergunta inicial será “«o que preciso de saber e porquê?», só então se questionará, «qual é a melhor maneira de recolher dados?» e «quando dispuser desta informação, o que farei com ela?»”

Existem várias técnicas de recolha de dados e, como tal, o investigador tem de seleccionar as que mais se adequam ao que pretende saber. Ao longo do meu estudo, optei por recolher os dados, utilizando as seguintes técnicas: observação participante, inquérito por questionário, entrevistas semi-diretivas e análise documental (Quadro 1).

Quadro 1 - Instrumentos de recolha de dados e respetivos dados a recolher.

Instrumentos de recolha de dados	Fonte	Dados a recolher
Observação Participante (Componentes de registo: Notas de campo; conversas informais de explicitação e registo áudio e fotográfico).	<ul style="list-style-type: none"> Alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Dinâmica de construção do portefólio e trabalho sobre os portefólios.
Inquérito por questionário	<ul style="list-style-type: none"> Alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Como viram e como se apropriarem do portefólio, qual o seu contributo para a aprendizagem, o que aprenderam, dificuldades sentidas, autoavaliação sobre o seu desempenho e sugestões para o futuro (anexo 1).
Entrevista por inquérito	<ul style="list-style-type: none"> Professora titular. Alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Opinião sobre a avaliação, sobre o papel do portefólio na sala de aula e sobre a sua dinamização (anexo 2) Clarificar as respostas ao questionário final.
Entrevista (conversa de explicitação)	<ul style="list-style-type: none"> Alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Recolher evidências de aprendizagem e constatar dificuldades sentidas pelos alunos na realização das tarefas.
Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> Portefólios dos alunos. Projeto Curricular de Turma. Projeto Educativo do Agrupamento. 	<ul style="list-style-type: none"> Portefólios dos alunos em construção. Informações sobre a turma. Informações sobre a escola.

Observação Participante

Quando o investigador observa uma comunidade educativa, participando na sua vida coletiva, está a recorrer à observação participante. Como durante a realização deste estudo estive na condição de estagiária/investigadora, inevitavelmente utilizei esta técnica. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p.197-198), “a observação participante consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na [sua] vida coletiva”. Deste modo, o observador tem de se esforçar para não perturbar a espontaneidade dos indivíduos e para registar as observações com um rigor preciso, confrontando-as posteriormente com as hipóteses interpretativas. Através desta técnica pude compreender e constatar o trabalho e as evoluções dos alunos ao longo de quatro sessões de dinamização do portefólio, assim como as suas interações verbais e não-verbais. O registo fotográfico e áudio, as notas de campo e as conversas informais de explicitação realizadas, durante o trabalho com o portefólio, foram recursos utilizados como suporte da observação da dinâmica de construção dos portefólios.

Prevendo que iria ser muito difícil registar tudo por escrito, pois como observadora participante ao mesmo tempo que recolhia os dados tinha de intervir e gerir a turma, decidi recorrer ao registo fotográfico e áudio para conseguir captar a informação de forma fidedigna e imagens ilustrativas de todo o processo. Para além disso, o gravador permitiu-me mais facilmente, captar, interpretar e analisar todas as conversas de explicitação de forma credível. As notas de campo foram elaboradas imediatamente a seguir à observação e procurei registar os factos exatamente como ocorreram de forma detalhada e descritiva, refletindo posteriormente sobre eles.

Inicialmente a observação foi não-estruturada, passando posteriormente para uma observação estruturada em que utilizei uma grelha concebida (ver anexo 3) de acordo com os meus objetivos (Afonso, 2005).

Inquérito por questionário

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) o inquérito por questionário consiste num conjunto de perguntas que procuram saber a opinião, as atitudes, as expectativas e os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos sobre algum acontecimento. Bell (1997) refere que os inquéritos por questionário permitem aceder de uma forma rápida e acessível a um conjunto de informações, perante um público vasto. Desta forma, no final deste trabalho, de modo a compreender o que os alunos acharam da utilização do portefólio para a

melhoria das suas aprendizagens; o que aprenderam com este instrumento; as principais dificuldades sentidas na dinamização do mesmo; o que mudariam para que o trabalho fosse mais interessante e a entender a forma como se apropriaram do conceito de portefólio e qual o valor que lhe atribuem, apliquei um inquérito por questionário. Este questionário foi aplicado em contexto de sala de aula e na presença do investigador e apresentou um conjunto de questões abertas, curtas, em escala e em listagem (Afonso, 2005).

Entrevista

Ao contrário do inquérito por questionário, a entrevista caracteriza-se por um contato direto entre o investigador e os seus inquiridos, estabelecendo-se uma “verdadeira troca”, durante a qual o inquirido tem oportunidade de exprimir as suas ideias, perceções, interpretações e experiências (Quivy & Campenhoudt 1992, p.192). Para além disso, durante a entrevista, as respostas dadas pelo inquirido podem ser desenvolvidas e clarificadas ao contrário das respostas dadas a partir de um inquérito. Tendo em conta que no questionário as respostas são restritas a uma folha de papel, não existe a oportunidade do investigador interagir na conversa, questionando constantemente os inquiridos. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p.192) a partir das entrevistas “o investigador facilita [a expressão das ideias de um acontecimento], evitando que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.”

No desenvolvimento do projeto, senti necessidade de ir estabelecendo alguns contatos com os alunos, através de entrevistas que designei por conversas de explicitação dado o contacto informal, para clarificar o que aprenderam e quais os seus pontos fortes e fracos na realização das tarefas. Este contato ocorreu no imediato durante a realização das diferentes atividades, mas também após um período de análise das produções escritas dos alunos, como tal nem sempre tive um guião prévio.

Segundo Máximo-Esteves (2008, p.92), a entrevista é “um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal.” Assim, partindo da análise das reflexões dos alunos, elaborei guiões de entrevista semi-diretiva (Bodgan & Biklen, 1994) uma vez que, neste tipo de entrevista, as questões têm um carater mais amplo, podendo, posteriormente, ser especificadas de modo a dar mais liberdade aos entrevistados para falarem abertamente e a permitir ao entrevistador pormenorizar alguns detalhes para responder aos seus objetivos. Neste tipo de entrevista, a ordem de colocação das questões é flexível, possibilitando, por isso, o imprevisto na pergunta por parte do investigador

decorrente do inesperado da resposta. Como tal, o discurso do sujeito é explorado e há apenas um roteiro orientador dos pontos de referência mais pertinentes, “ficando-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.” (Bodgan & Biklen, 1994, p.135).

Tendo em conta que a forma como se questiona o entrevistado pode influenciar a resposta do inquirido, é muito importante que as perguntas sejam objetivas e sem o indício do que queremos concluir. Afonso (2005, p.99) refere que é “necessário saber ouvir, isto é não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e apática”. Dado o tempo para implementação deste projeto, apesar de ter sido desenvolvido com toda a turma, optei, por seleccionar seis alunos para analisar especificamente e, como tal, para além da entrevista realizada à professora titular de turma, realizei entrevistas (conversas de explicitação) regularmente a estes alunos.

As conversas de explicitação realizadas aos alunos serviram para clarificar alguns aspetos sobre as suas escolhas na seleção das tarefas, assim como para compreender o que aprenderam e quais os aspetos que necessitavam de melhorar. Segundo Máximo-Esteves (2008) existem vários tipos de perguntas, no entanto utilizei apenas as questões de introdução para introduzir o tema: “Lembras-te de teres realizado esta tarefa?, Fala-me da tua experiência nesta tarefa?” e questões de aprofundamento para obter informação mais detalhada: “Consegues dar-me exemplos? Podes dizer-me o que aprendeste com mais detalhe?, Podes dizer-me algo mais sobre isso?”

A entrevista realizada à professora titular teve como objetivo compreender a sua opinião sobre a avaliação em geral, sobre a avaliação através do portefólio e também sobre a dinamização do mesmo.

Para além das entrevistas (conversas de explicitação) realizadas para recolher evidências das aprendizagens dos alunos, também realizei uma entrevista final aos seis alunos seleccionados em que procurei analisar mais pormenorizadamente as suas respostas ao inquérito por questionário. Para Bell (1997) através de entrevista o investigador consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que através do inquérito nunca é possível fazer. Tendo em conta que através da entrevista as respostas poderão ser desenvolvidas e clarificadas, procurei reunir-me com estes alunos, com o intuito de recolher dados, mais descritivos.

Tendo em conta que a investigação qualitativa é descritiva, tive uma enorme preocupação em descrever os diálogos, estabelecidos ao longo deste estudo, tal e qual

como aconteceram, de maneira a conseguir utilizar, numa fase seguinte, citações que esclarecessem o raciocínio sobre os dados.

A situação da entrevista

A entrevista à professora cooperante foi realizada na sua sala de aula, num dia e hora previamente combinados, onde foi acordado o uso de um suporte áudio de forma a facilitar a recolha de toda a informação para o meu projeto de investigação.

As entrevistas aos alunos foram realizadas, maioritariamente, na sala de aula, nos momentos destinados ao intervalo ou à hora de almoço. Os alunos foram chamados um a um, de modo a que as suas respostas não fossem influenciadas pelas dos colegas e de maneira a tornar o estudo o mais realista possível. Quando por motivos alheios não foi possível realizar as entrevistas na sala de aula, estas realizaram-se na sala de expressão plástica e na sala de pessoal não docente, por serem as únicas que se encontravam livres. Nestas entrevistas também foi acordada a utilização de suporte áudio.

Análise documental

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p.92), é indispensável analisar documentos produzidos pelas crianças “quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.” A mesma autora refere que, a partir da análise dos trabalhos de cada aluno, os professores podem aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar a sua prática para colmatar as necessidades dos alunos.

Para Bell (1997, p.90), em alguns casos “a análise documental serve para complementar a informação obtida por outros métodos, noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo”. Neste trabalho de investigação, a análise documental recaiu sobre os documentos produzidos pelos alunos (reflexões das tarefas). A primeira análise sobre esses documentos permitiu ao investigador guiar as entrevistas e, num segundo momento, permitiu analisar os critérios indicados pelos alunos para selecionarem as tarefas; a sua capacidade de reflexão e as evoluções nas suas aprendizagens.

Allport (1942) referido por Bodgan e Biklen (1994, p.177) refere que aquilo que se escreve é “auto-revelador da visão que a pessoa tem das suas experiências”. Segundo Angell (1945,p.178) citado por Bodgan e Biklen (1994, p.177), o investigador recolhe este

tipo de material para “obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus actores e quais os significados que vários factores têm para os participantes.”

Para além disso, também foi necessário consultar documentos elaborados e produzidos pelo homem que ajudam o investigador a recolher dados relevantes para o seu estudo e a compreender a realidade social em que está envolvido. Assim, foram consultados alguns documentos existentes em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico redigidos pelo Ministério da Educação e da Ciência, como por exemplo: Documentos oficiais publicados no Diário da República – Leis, Decretos- Leis, mas também documentos institucionais, nomeadamente o Projeto Curricular de Turma e o Projeto Educativo do Agrupamento.

3.4 Instrumentos de análise de dados

Analisar e, posteriormente interpretar os dados obtidos ao longo da investigação é uma etapa muito importante de todo o processo de investigação, pois é através dela que se consegue obter respostas à questão de partida. Sendo a metodologia qualitativa predominantemente descritiva, interpretativa e compreensiva, o papel do investigador é recolher dados descritivos para depois analisá-los de forma indutiva, valorizando mais o processo do que os resultados e, procurando compreender o significado que os indivíduos atribuem as suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

Para analisar os dados recolhidos através das entrevistas, do questionário, da observação e da análise documental recorri à análise de conteúdo. De acordo com P. Henry e S. Moscovici (1968) referidos por Bardin (1997, p.33) “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”, uma vez que “por detrás do discurso (...) esconde-se um sentido que convém desvendar” (Bardin, 1977, p.14). Segundo o mesmo autor (1977, p.14) a análise de conteúdo corresponde à “arte de interpretar os textos misteriosos (...), mensagens obscuras com duplo sentido”. Neste sentido, é um método de organização, tratamento e análise de informações contidas em documentos (textos) ou de qualquer comunicação reduzida a um texto que permite compreender o seu conteúdo e as suas significações explícitas ou ocultas. Desta forma, os textos submetidos a uma análise necessitam de algum rigor de leitura e necessitam de ser interpretados e organizados cuidadosamente, de acordo com vários aspetos e não com a primeira aparência.

De acordo com Sousa (2005, p.264) “a análise de conteúdo compreende, portanto uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos”. Para Bardin (1977, p.29) a análise de conteúdo tem como objetivo “a ultrapassagem da incerteza (...) e o enriquecimento da leitura”. Como tal, este autor alerta o investigador para o facto de a leitura das informações necessitar de um grande rigor e de uma atenção redobrada para se conseguir alcançar mais pertinência e produtividade.

Tendo a análise de conteúdo uma função interpretativa, heurística e de “administração à prova” (Bardin, 1977, p.30), os conteúdos das comunicações dos sujeitos deverão ser decifrados, organizados e descritos de forma objetiva para que sejam passíveis de serem interpretados. Contudo, para além de descrever, interpretar e analisar as comunicações, a análise de conteúdo tem como finalidade “a inferência de conhecimentos” relativos a essas comunicações, recorrendo a categorias qualitativas ou quantitativas (Bardin, 1977, p.38). Assim, depois de recolhidos todos os dados através de diversas técnicas, procedi a uma leitura flutuante e à organização da informação, recorrendo a algumas categorias que permitiram a passagem de dados em bruto para dados organizados. Posteriormente, realizei o tratamento dos resultados, analisando, inferindo e interpretando a informação.

Considerando a metacognição como a capacidade de refletir sobre o que se aprendeu, analisei a capacidade de reflexão dos alunos relativamente às tarefas de Língua Portuguesa, de acordo com três níveis (Quadro 2): o primeiro que corresponde ao nível descritivo (aprendi os sinónimos e os antónimos), o segundo que corresponde ao nível descritivo, com recurso a evidências (aprendi os pronomes possessivos, enunciando-os) e o terceiro que corresponde ao nível descritivo com recurso ao passado (antes não sabia os determinantes e agora já sei).

Quadro 2 - Categorias para analisar a capacidade de reflexão dos alunos nas tarefas da área de Língua Portuguesa.

<div> <div>Categorias</div> <div>Exemplo</div> </div>	3 níveis na capacidade de reflexão		
	Descritivo puro	Descrição com evidências	Descrição com recurso ao passado
Aluno X	Aprendi os pronomes possessivos	Aprendi os pronomes possessivos que são estes: meu, teu, seu, nosso, vosso, seus	Antes não sabia os pronomes possessivos, mas agora já sei.

Para além disso, também analisei as escolhas dos alunos relativamente às tarefas de Matemática, de acordo com três aspetos (Figura 1): a relação afetiva que estabelecem com a tarefa (gosto/ não gosto); a natureza intrínseca da tarefa (contas, sequências, etc.) e a dificuldade/facilidade da tarefa.

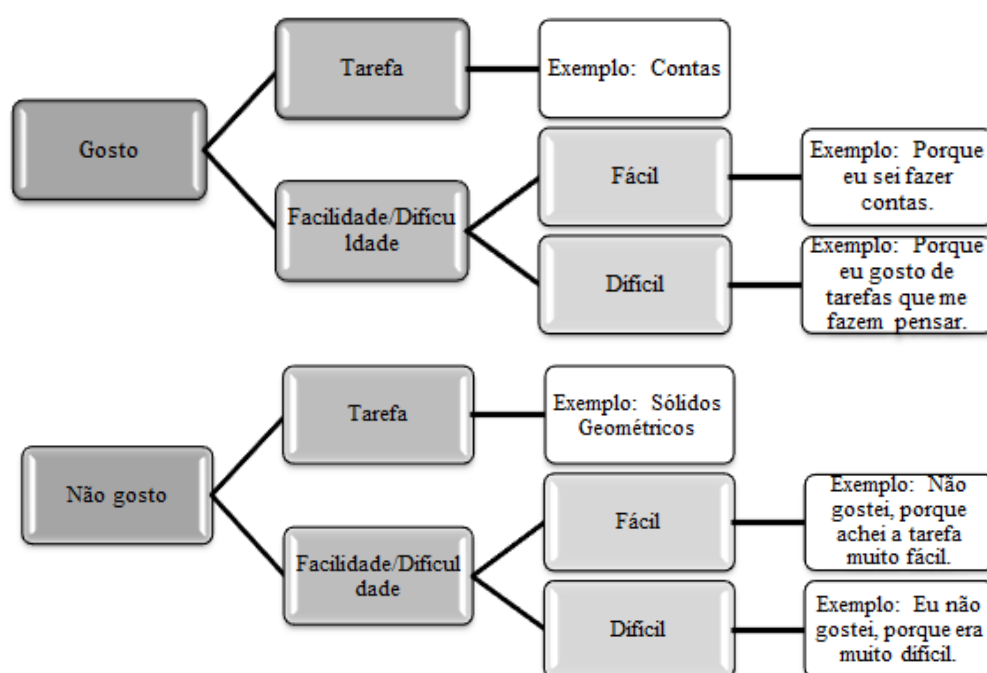


Figura 1 - Categorias para analisar as escolhas dos alunos relativamente às tarefas da área da Matemática.

Relativamente às entrevistas, depois da sua realização procedi à sua transcrição para suporte informático. Durante este processo tentei transcrever e redigir a informação o mais idêntica possível, corrigindo apenas alguns erros gramaticais característicos do discurso oral que não alteraram nem o conteúdo, nem o significado das respostas obtidas.

Nas respostas às questões abertas do inquérito por questionário, os alunos responderam, elaborando um pequeno texto que depois foi objeto de análise de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 1992). Contudo, na análise dos dados obtidos nas restantes perguntas, por vezes, recorri à análise estatística, porque fez sentido quantificar os factos que me interessavam para analisar a correlação entre as variáveis e comparar as respostas globais.

3.5 Procedimentos

Para iniciar o trabalho em torno dos portefólios comecei por fazer o levantamento das ideias prévias dos alunos, escrevendo no quadro a palavra Portefólio e pedindo-lhes que me dissessem o que entendiam por portefólio e o que sabiam sobre este instrumento. Desta forma, esta primeira sessão serviu para debater e clarificar o que é um portefólio, os tipos de portefólio existentes e também para questionar aos alunos sobre o que entendiam por portefólio de avaliação para as aprendizagens, uma vez que foi o tipo de portefólio adotado. Este processo não foi introduzido pelo adulto sem o envolvimento dos alunos, como tal procurei guiá-los para o que pretendia, envolvendo-os no processo, através de questões e de uma discussão de ideias. Foi também nesta primeira sessão que se negociaram os materiais que iriam ser utilizados para construir os portefólios, que se decidiram as informações que se iriam colocar na capa e que os alunos iniciaram a sua elaboração.

Na semana seguinte, recordaram-se as ideias apresentadas pelos alunos sobre os portefólios na sessão anterior e decidiram-se que informações se iriam colocar na contracapa. Os alunos elaboraram a contracapa e colocaram as argolas, construindo assim o seu portefólio. Para além disso, organizou-se, em conjunto, o “Cantinho dos portefólios” na sala de aula.

Neste dia expliquei, com o intuito de recordar, em que consistia o tipo de portefólio adotado e, juntamente com os alunos, decidiu-se como se iria fazer a recolha de tarefas. Neste momento procurei compreender as sugestões e ideias dos alunos e introduzi a minha ideia como uma entre tantas outras. Decidimos então que de duas em duas semanas, os

alunos selecionariam: as duas tarefas da área de Língua Portuguesa em que aprenderam mais e as duas tarefas da área de Matemática – a que mais e menos gostaram. Depois de selecionadas as tarefas os alunos elaborariam as respetivas reflexões, onde procurariam justificar as suas escolhas, refletir sobre as suas aprendizagens e sobre os seus pontos fortes e/ou fracos (dificuldades).

Alguns aspetos formativos de organização do portefólio tiveram de ser introduzidos pelo adulto, pelo facto de os alunos nunca terem trabalhado com este instrumento, no entanto, sempre que foi possível, as decisões foram tomadas em conjunto.

Posteriormente, passou-se à dinamização das sessões de recolha e seleção de tarefas. Estas sessões decorreram de duas em duas semanas, às quartas-feiras, num total de quatro sessões com uma durabilidade variável.

Depois de cada sessão, reuni-me semanalmente com os seis alunos selecionados para este estudo, com o intuito de esclarecer e/ ou clarificar as suas reflexões e, se necessário, negociar tarefas de trabalho autónomo. Sempre que foi possível reuni-me pontualmente com os restantes alunos envolvidos neste estudo.

A utilização do Portefólio na sala de aula – análise de práticas

Os dados recolhidos constituem um material bruto que necessita de ser tratado pelo investigador, “com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

Bodgan e Biklen (1994, p.205)

Decidi que neste capítulo do trabalho seria importante analisar todo o processo e todos os passos até à realização das sessões de recolha e seleção de tarefas. Como tal, este capítulo está organizado em cinco fases distintas: a primeira refere-se à preparação e construção do portefólio, a segunda aos portefólios e a sua dinâmica, a terceira ao contributo desse instrumento para a aprendizagem dos alunos e a quarta refere-se ao contributo do mesmo instrumento para a aprendizagem do professor. Este aspeto não estava previsto no trabalho, mas foi um aspeto que constatei. Por último, surgirá uma análise da perspectiva dos alunos e da professora titular de turma sobre o instrumento de avaliação adotado.

4.1 A preparação e construção do Portefólio: construção de significados e de materiais de suporte ao desenvolvimento do trabalho

Para contextualizar o trabalho que ia ser desenvolvido, a primeira coisa que fiz foi dizer aos alunos que iríamos iniciar um trabalho novo que iria ajudar a conhecê-los melhor. Todos os alunos concordaram com a proposta e mostraram-se disponíveis e generosos.

O que sabemos sobre Portefólios

Para iniciar o trabalho a desenvolver em torno do portefólio, decidi fazer um levantamento das ideias prévias dos alunos a partir da palavra portefólio, pedindo-lhes para dizerem o que achavam que era um portefólio. Surgiram várias ideias, no entanto todas elas associadas à ideia central de que “é uma capa onde se guardam trabalhos” (Notas de terreno (NT) 6-11-2012). De seguida, pedi para referirem o que sabiam sobre portefólios, pelo que surgiram duas ideias centrais: “pode servir para uma pessoa estudar” e “pode apresentar a identificação de uma pessoa” (figura 2). (NT 6-11-2012)

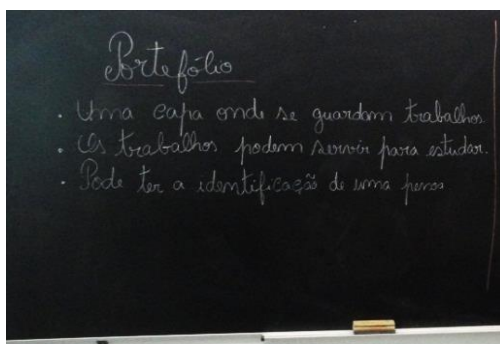


Figura 2 – Registo das ideias prévias dos alunos a partir da palavra Portefólio.

Seguidamente, expliquei aos alunos que existem vários tipos de portefólios e aproveitei para questioná-los sobre o que entendiam por portefólio de avaliação para as aprendizagens, uma vez que foi o tipo de portefólio adotado para este estudo. Como não obtive resposta por parte dos alunos decidi voltar a questioná-los: “O que vos parece pelo nome?”, “Qual será o objetivo deste tipo de portefólio?” (NT 6-11-2012). Por unanimidade os alunos responderam “é um portefólio para avaliar as coisas que aprendemos” (NT 6-11-2012).

De maneira a compreender a visão que os alunos tinham do processo de avaliação, decidi questioná-los: “E quem será que vai avaliar as vossas aprendizagens?” (NT 6-11-2012). Aqui a resposta foi imediata e voltou a ser unanime “a professora” (NT 6-11-2012). Como tal, voltei a questioná-los “será só a professora a avaliar?” (NT 6-11-2012) pelo que os alunos referiram-me que “sim, porque sempre foi assim” (NT 6-11-2012).

Este debate foi importante para introduzir e fazer emergir sentidos sobre Portefólios para numa fase posterior poder explicar o tipo de portefólio adotado, como funciona e o que se pretende com ele.

Neste sentido, conversei com os alunos de modo a que percebessem que iriam participar de forma ativa no processo de avaliação das suas aprendizagens. Passei então, a

explicar que de duas em duas semanas iriam selecionar tarefas e que, posteriormente iriam refletir sobre as suas escolhas, indicando as facilidades e/ou dificuldades sentidas na realização das diferentes tarefas, o que lhes permitiria autoavaliar e regular o próprio processo de aprendizagem (ver figura 3).

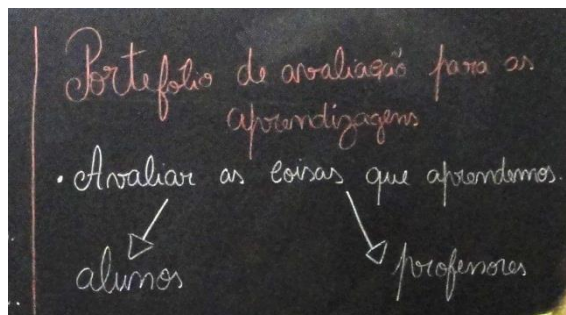


Figura 3 – Registo das ideias prévias dos alunos sobre o Portefólio de avaliação para as aprendizagens.

Aproveitei também para explicar que o portefólio seria um instrumento que iria ser utilizado durante todo o ano letivo e não apenas no primeiro período.

Construção do Portefólio e a partilha de poderes

Partindo do debate de ideias anterior, os alunos começaram a compreender que iríamos arquivar alguns trabalhos no portefólio ao longo do ano letivo. Como tal começaram a questionar-me se o portefólio iria ser um dossiê ou se iríamos construí-lo. Como considerei que o trabalho seria mais motivante, interessante e desafiador para os alunos se os portefólios fossem construídos pelos mesmos e como acredito que respeitam, estimam e envolvem-se mais facilmente com um trabalho que parte de si, decidi perguntar-lhes como preferiam fazê-lo, pelo que todos os alunos referiram que gostavam de o construir, dizendo: “é mais giro ser feito por nós.” (NT 6-11-2012).

Foi então que começámos a negociar os materiais que iríamos utilizar para construir a capa dos portefólios. Optei então, por envolver os alunos neste processo e, por isso, questionei-os:

Professora Estagiária (PE): Que materiais podemos utilizar para construir a capa dos portefólios?

J.A.: Cartolinas

R: Material reciclado

M: Folhas brancas

PE: Cartolinas parece-me uma boa ideia. Concordam com a ideia do J.A?

I.R: Sim, com cartolinas é melhor, porque são mais duras do que as folhas e duram mais tempo.

PE: Parece-me muito bem. Eu por acaso trouxe umas cartolinas grossas, porque parece-me que este material é o mais adequado para que os nossos portefólios durem mais tempo.

(NT 6-11-2012)

Esta discussão permitiu-nos passar à construção e elaboração da capa do portefólio. Promovi então um diálogo em torno das informações que os alunos consideravam importantes para constarem na capa.

PE: O que acham que podemos colocar na capa?

R.B: Podemos fazer um desenho.

PE: Parece-me bem, todos concordam?

Turma: Sim!

PE: E que informações devemos colocar na capa?

I.R: O Título – Portefólio.

PE: Sim, boa! Parece-me uma boa ideia. E mais?

M.A: O nome e a data.

R: A data não, porque o portefólio é para o ano todo.

PE: O nome parece-me bem para conseguirmos saber de quem é. E a data colocamos ou não?

B: Não, eu concordo com a R. Acho é que temos de colocar o ano letivo, mas podemos escrever na outra capa [referindo-se à contracapa].

PE: Quem é que concorda com a B.? (...)

(NT 6-11-2012)

Depois desta discussão, escrevi no quadro as informações que ficaram acordadas para constarem na capa dos portefólios, de maneira a evitar que os alunos se esquecessem de colocar alguma informação e a prevenir erros ortográficos. De seguida, os alunos elaboraram a capa, escrevendo as informações acordadas e fazendo um desenho livre (ver figura 4).



Figura 4 – Aluna a elaborar a capa do seu portefólio.

Num segundo momento, passámos a negociar as informações que iríamos colocar na contracapa. Deste modo, surgiram as seguintes ideias:

PE: Que informações consideram importantes para colocarmos na contracapa?

R: A turma e o ano letivo como a B. tinha dito no outro dia.

PE: Sim, parece-me bem! Concordam todos?

Turma: Sim.

I.R: O nome para sabermos logo de quem é.

R: Sim, mas também o nome da Escola. (...)

M.A: Mas primeiro devemos por o nome da Escola. (...)

(NT 19-11-2012)

À medida que os alunos foram referindo as informações que consideraram importantes para colocar na contracapa, fui escrevendo-as no quadro, tal como fiz com as informações da capa, para que não se enganassem a escrever e para que não se esquecessem de nenhuma informação. Partindo da ideia do aluno M.A, seguidamente decidimos a ordem pela qual iriam surgir as informações na contracapa. Neste sentido, ficou decidido que primeiro apareceria o nome da Escola, seguidamente o ano letivo e a turma e, por último o nome das três professoras (duas alunas estagiárias e uma professora

titular de turma). Neste diálogo, também ficou decidido que cada aluno colocaria o seu nome onde quisesse.

Neste momento, optei por fazer um esquema no quadro, para que não se levantassem dúvidas quanto à ordem acordada e para que os alunos autonomamente elaborassem a sua contracapa (figura 5).

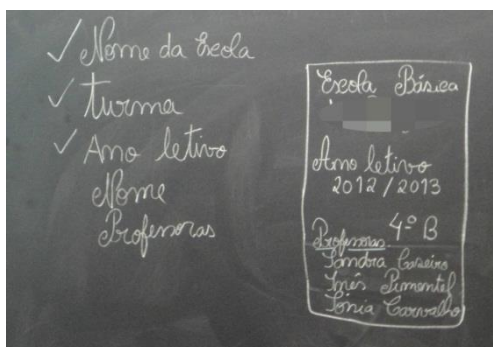


Figura 5 – Informações acordadas para colocar na contracapa

De seguida, os alunos elaboraram a contracapa (figura 6)



Figura 6 – Aluna a elaborar a contracapa

Depois de a capa e a contracapa estarem prontas, questionei os alunos sobre o material que poderia ser utilizado para organizarmos as duas capas, fazendo uma espécie de dossiê. Deste modo, surgiram então, as seguintes ideias dos alunos:

J.T: Podemos agrafar.

M.G: Agrafar não dá jeito, porque depois todas as semanas quando tivermos de colocar mais tarefas vai dar uma trabalhadeira!

M: Podemos usar ataches ou linha.

(...)

F: Eu acho que poderíamos utilizar argolas, como as do dossiê.

M.A: Pois, também acho. Assim podemos acrescentar folhas todas as semanas mais facilmente.

PE: Parece-me uma boa ideia. O que acham da ideia da F? (...)

(NT 19-11-2012)

Partindo da ideia da última aluna, expliquei aos alunos que as argolas também me parecia ser o melhor material a utilizar, uma vez que nos permitiria arquivar sempre as tarefas e as reflexões todas as semanas, sem necessitarmos de retirar as que já estariam arquivadas.

Neste sentido, e para que cada aluno pudesse construir o seu portefólio, distribui por cada aluno duas argolas e pedi-lhes que “organizassem” o portefólio, colocando a capa e a contracapa unidas pelas argolas, fazendo uma espécie de dossiê (figura 7).

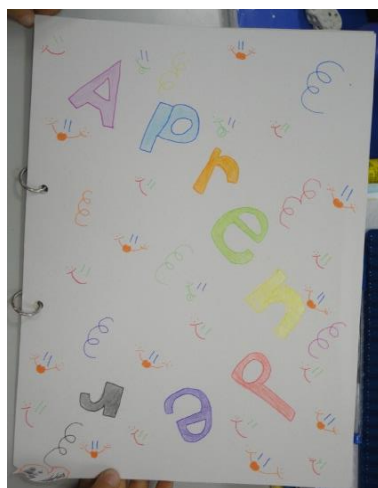


Figura 7 – Portefólio de uma aluna organizado com capa, contracapa e argolas.

Considerando que os alunos devem ter fácil acesso ao seu portefólio (Pinto & Santos, 2006) decidi, organizar umas caixas para os arrumarmos. Assim, depois de os portefólios estarem organizados mostrei aos alunos as caixas que arranjei e questionei-os sobre o local onde os iríamos arrumar na nossa sala.

PE: Onde é que podemos colocar os nossos portefólios aqui na sala?

J.G: No armário de portas.

M.A: Em cima do armário.

PE: Concordam com a ideia do M.A?

M.G: Não, porque depois quando precisarmos de consultar ou de arquivar algum trabalho temos de estar a pedir à professora, porque o armário é muito alto.

PE: E então, alguém tem mais alguma ideia?

R: Eu acho que pode ficar ali no canto [apontando para o fundo da sala].

PE: Parece-vos bem colocar os portefólios naquele canto [apontando]?

F: Não, porque depois podemos dar pontapés sem querer. Eu acho que ficavam bem em cima do armário lá atrás [apontando para o fundo da sala].

PE: O que acham da ideia da F?

Turma: Sim, é melhor. (...)

(NT 19-11-2012)

Seguidamente, coloquei as caixas destinadas à arrumação dos portefólios no sítio que ficou decidido por todos. Entretanto um aluno referiu:

A: Eu acho que devíamos dar um nome ao canto dos portefólios.

PE: Boa ideia! O que acham?

Turma: Sim, boa!

I.R: Eu acho que podia ser Cantinho dos portefólios.

B: Eu acho que podia ser Os Nossos portefólios.

PE: Mais alguém tem alguma ideia?

(silêncio)

PE: Parece-me que vamos ter de votar, temos duas hipóteses ou “Cantinho dos portefólios” ou “Os Nossos Portefólios”. (...)

(NT 19-11-2012)

Realizou-se então, uma votação para decidir que nome iria ter o local onde se arrumaram os portefólios. A maioria dos alunos escolheu “Os Nossos Portefólios” e, por isso, foi esse o nome dado ao “cantinho” dos portefólios (figura 8).

Considerando que existiam duas hipóteses, decidi realizar uma votação para que os alunos sentissem que controlavam o que ocorria na sala de aula (Vries & Betty 1998). Os mesmos autores (1998, p.157) defendem que votar também permite compreender que a finalidade cooperativa do grupo transcende as necessidades e desejos do indivíduo. Para além disso, permite que as crianças “conciliem a ideia (..) da maioria, (...) desenvolvam sensibilidade para a posição da minoria e a auto-regulagem”.



Figura 8 – O Cantinho dos Nossos Portefólios.

Num segundo momento, preocupei-me em recordar aos alunos tudo o que tínhamos falado, discutido e decidido na semana anterior quando fizemos o registo dos conhecimentos prévios dos alunos, partindo da palavra portefólio.

Neste momento, desempenhei um papel mais ativo, pois tive de relembrar e explicar como iríamos trabalhar com o portefólio e o que se pretendia. Optei por adotar uma postura mais interventiva neste momento, pois os alunos nunca tinham trabalho com este instrumento. Em conversa informal com a professora titular de turma percebi que, ao longo dos anos anteriores, os alunos tinham utilizado um portefólio que tinha única e exclusivamente como objetivo arquivar todos os trabalhos realizados pelos mesmos. No entanto, importa salientar que sempre que foi possível procurei envolver os alunos neste processo.

Neste sentido, comecei por explicar que o portefólio que os alunos tinham acabado de construir, não seria uma capa onde iriam guardar todas as tarefas realizadas, mas apenas as tarefas mais significativas para cada um deles. Nesta linha de pensamento, expliquei também que todas as tarefas selecionadas seriam acompanhadas por uma reflexão escrita em que cada um deles iria refletir sobre as suas aprendizagens e sobre as dificuldades e as

facilidades sentidas. Deste modo, voltei a reforçar a ideia de que o portefólio não se destina a ser um “dossiê” onde se arquivam todas as tarefas, pois o mais importante neste processo é a seleção que os próprios autores fazem das tarefas e a posterior reflexão. Como tal, ainda informei que teriam de existir alguns critérios para selecionarem as tarefas. Apesar de ter pensado previamente nestes critérios decidi apresentá-los não como um “produto acabado”, mas guiando os alunos para o que pretendia.

PE: Eu pensei em selecionarmos as duas tarefas de Língua Portuguesa em que acham que aprenderam mais. O que vos parece?

J.A: Parece-me bem, por exemplo se acho que aprendi muito sobre o grau dos adjetivos posso selecionar essa.

PE: Sim, claro.

PE: E depois também pensei em selecionarmos duas tarefas de Matemática a que mais gostaram e a que menos gostaram. O que vos parece?

R: Sim, eu gosto sempre dos problemas, mas não gosto quando são fáceis.

(NT 19-112012)

Os critérios escolhidos para a seleção das tarefas prendem-se com dois aspetos. O meu objetivo com a introdução deste instrumento era promover a capacidade de reflexão e de autoavaliação dos alunos, por acreditar que para existir uma mudança na aprendizagem ela tem de partir do próprio sujeito. Para além disso, também tive como objetivo compreender em que medida este instrumento pode ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos, tanto na perspetiva do aluno como na do professor. Neste sentido, optei por propor para a área da Língua Portuguesa a seleção das tarefas em que aprenderam mais, com o objetivo de compreender a própria aprendizagem, ou seja o que os alunos aprenderam com a realização de determinada tarefa. Como os alunos manifestavam mais dificuldades na área da Matemática, decidi propor a seleção da tarefa que mais gostaram e menos gostaram com o intuito de compreender e analisar de que forma a componente afetiva surge associada à própria aprendizagem.

Antes de terminar este diálogo voltei a reforçar que o importante seria a reflexão sobre as aprendizagens realizadas, pois ajudá-los-ia a saber o que necessitam de melhorar ou não, permitindo-lhes adquirir o máximo de experiências significativas e de aprendizagens.

Por último, referi ainda aos alunos que era muito importante datar todos os trabalhos que iriam ser arquivados no portefólio para se conseguir verificar as suas eventuais evoluções (Pinto, 2010).

Na primeira sessão de trabalho com os portefólios, aquando da realização do registo dos conhecimentos prévios dos alunos, alguns alunos referiram que o portefólio poderia conter a “identificação de uma pessoa” (NT 6-11-2012). Acolhendo a ideia destes alunos decidi questioná-los:

PE: Para além das tarefas e das respetivas reflexões, gostariam de colocar mais alguma coisa no portefólio?

C: Sim, podíamos colocar a nossa identificação, como disse a M. e a M. no outro dia.

PE: Concordam com esta ideia?

Turma: (empolgada) Sim. (...)

(alguma agitação por parte dos alunos, manifestando alegria e interesse pelo trabalho)

PE: Então fica combinado, vou fazer um recado (anexo 4) para vocês levarem para os vossos encarregados de educação, a pedir autorização para vos poder fotografar enquanto estão a trabalhar com o portefólio e a explicar o que é o portefólio. Para além disso, vou pedir também para vos ajudarem a fazer o vosso registo autobiográfico.

(passado algum tempo)

PE: Ainda falta decidirmos uma coisa. Vamos arquivar tarefas e reflexões no portefólio, mas temos de decidir a ordem pela qual as vamos arrumar. Eu pensei em colocarmos primeiro a tarefa e seguidamente a respetiva reflexão. O que acham desta ideia?

C: Sim, acho que é melhor. A reflexão tem de vir a seguir à tarefa escolhida, porque é onde refletimos sobre essa tarefa. Assim, vai ficar sempre, tarefa- reflexão, tarefa-reflexão.

(...)

D.B: E quando é que vamos fazer a seleção das tarefas?

PE: Para vocês poderem escolher, precisamos de recolher um número significativo de tarefas e, por isso, podemos fazer a seleção das tarefas de duas em duas semanas. O que acham?

R.B: Sim (...). E vamos fazer só uma vez por semana?

PE: Sim, uma vez por semana será o ideal. O que acham?

Turma: Sim!

(NT 19-11-2012)

Como se pode verificar no diálogo apresentado anteriormente, nesta semana acordámos e discutimos também a ordem pela qual arrumaríamos os trabalhos no portefólio e qual seria a periodicidade das sessões, chegando à conclusão que seriam dinamizadas uma vez por semana, mais especificamente às quartas-feiras. A durabilidade das sessões não ficou acordada, pois como era a primeira vez que os alunos estavam a utilizar este instrumento e a refletir sobre a sua aprendizagem, não tinha nenhuma referência de quanto tempo poderiam durar as sessões.

Como se pode verificar em todos os diálogos estabelecidos com os alunos, todos eles participaram de forma ativa, contribuindo com ideias e opiniões distintas para que juntos decidimos como iríamos trabalhar. Os alunos mostraram-se empenhados, interessados e revelaram curiosidade em todos os momentos de aprendizagem. Ao longo de todo o percurso preocupei-me em escutar e em compreender as ideias dos alunos, pois só assim será possível que o que os alunos dizem, fazem e pensam tenha valor (Aucouturier, 2010).

Para além disso, pode verificar-se que todos os materiais de suporte foram elaborados pelos alunos com a minha ajuda, pois faz todo o sentido envolver o grupo-turma em todo o processo de construção e preparação para o trabalho a desenvolver.

Ao permitir que os alunos participassem ativamente em todo o processo de construção do trabalho que iriam realizar, contribuí para um maior envolvimento e interiorização de “regras” de funcionamento do portefólio e do que é “esperado”.

Foi a partir das diferentes ideias dos alunos que se originaram discussões, debates e diálogos com o intuito de se tomarem decisões em conjunto, através de um processo negocial. Ao participarem neste processo os alunos desenvolveram um vasto conjunto de competências relacionadas com a formação cívica e com o domínio da oralidade, argumentando as diversas opiniões e ideias.

O professor não deve desempenhar um papel central e o aluno um papel passivo como se fosse um “«banco» que recebe e guarda passivamente os «depósitos» oferecidos pelo professor” (Freire referido por Estanqueiro, 2010, p.38). Neste sentido, o diálogo em torno da negociação permitiu discutir, em conjunto, todos os aspetos, pois a finalidade não

era estabelecer as coisas sem admitir qualquer discussão, mas sim negociá-las entre todos, criando um ambiente estimulante, interessante, calmo e democrático para os alunos.

Em **síntese**, como pudemos verificar, a introdução de um instrumento de trabalho “novo” exige preparação e negociação, para que seja aceite pelos alunos e para que estes se sintam motivados.

Partindo da construção de significados e da elaboração dos materiais de suporte ao trabalho com os portefólios, foi possível passar à dinamização e implementação das sessões de seleção e recolha de tarefas.

4.2 Portefólios e a sua dinâmica

Para compreender a dinâmica das sessões de trabalho com o portefólio, considerei fulcral, neste ponto, apresentar todo o percurso realizado para posteriormente compreender o contributo deste instrumento para as aprendizagens dos alunos.

Ao longo de duas semanas, os alunos foram realizando diferentes tarefas que eu recolhi no fim de cada dia. Desta forma, fui juntando as tarefas de cada um dos alunos, para que no dia destinado à recolha e seleção das tarefas fosse mais fácil distribuir as tarefas realizadas por cada aluno. Organizei dois conjuntos de tarefas para cada aluno: um conjunto destinava-se ao arquivo das tarefas de Língua Portuguesa e outro às tarefas de Matemática.

Todas as sessões de recolha de tarefas decorreram, segundo a mesma dinâmica. No início de cada sessão, três ou quatro alunos distribuíam os portefólios pelos restantes colegas (figura 9). Como a adesão a esta tarefa era grande, optei por seleccionar os alunos aleatoriamente e rotativamente, assinalando no meu caderno o seu nome, para evitar repetições.

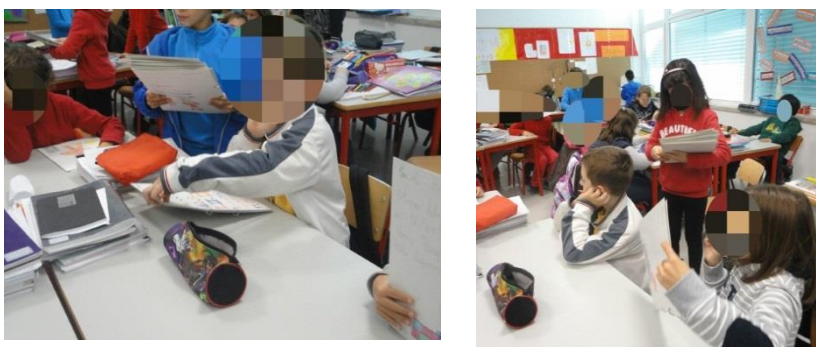


Figura 9 – Alunos a distribuírem os portefólios

Seguidamente, distribuía pelos alunos as tarefas de Língua de Portuguesa realizadas ao longo das duas últimas semanas e pedia para selecionarem as duas em que achavam que tinham aprendido mais. Juntamente com as tarefas, distribuía também duas folhas pautadas por cada aluno para que pudessem fazer a reflexão de cada uma das tarefas selecionadas.

Depois de os alunos terem selecionado e refletido sobre as tarefas de Língua Portuguesa, distribuía as tarefas de Matemática, juntamente com duas folhas pautadas para que pudessem refletir sobre a tarefa que mais gostaram e menos gostaram respetivamente.

De seguida, os alunos arquivavam as tarefas pela ordem acordada (tarefa-reflexão) e arrumavam o portefólio no local também acordado.

Ao longo das sessões fui incentivando os alunos a folhear o seu portefólio, quando terminavam a seleção das tarefas, pois podiam ter algumas anotações ou indicações elaboradas por mim.

Como previ que os alunos pudessem manifestar algumas dificuldades em refletir, decidi elaborar um guião de apoio à reflexão (anexo 5) com algumas questões que suscitasse a sua capacidade metacognitiva e os auxiliasse nesse processo. Segundo Santos (2010, p.6), refletir sobre as tarefas é uma tarefa exigente e, por isso, “deve ser-lhe dada especial atenção, podendo mesmo a vir a ser criado um guião orientador do que se espera das reflexões.” Este guião era colado na folha destinada às reflexões para evitar que os alunos o perdessem.

Ao longo das sessões de seleção das tarefas, fui-me apercebendo que os alunos cometiam alguns erros ortográficos, sintáticos e morfológicos, essencialmente, nas suas reflexões escritas. Como tal, achei que necessitavam de apoio para melhorar este aspeto. Considerando que a correção do erro pode promover aprendizagens significativas e duradouras não sendo um ato isolado do professor e, considerando o portefólio um instrumento de aprendizagem, decidi dar feedback às reflexões dos alunos, para que se pudessem autocorrigir.

Acreditando que “o erro é o risco de quem aprende” (Massini-Cagliari & Cagliari, 2005, p.85), os professores devem ensinar os alunos a perceber o erro e não apenas corrigi-lo. Como tal, a correção não deve ser um ato apenas do professor, mas sim um ato que envolva os dois agentes responsáveis pelo processo de aprendizagem, pois “quando se corrige apenas, ensina-se pouco, com a possibilidade de não se ensinar nada. O aluno tem de ser o agente do seu processo de educação e não apenas um constataador daquilo que o professor faz e manda fazer” (Massini-Cagliari & Cagliari, 2005, p.85).

Para além do feedback escrito, também recorri ao feedback oral, na medida em que em algumas situações foi necessário questionar os alunos durante o momento de seleção de tarefas e de reflexão das suas aprendizagens. Este questionamento permitiu guiar os alunos para o pretendido, mantendo-os envolvidos na atividade, e possibilitou-lhes chegar à compreensão de factos, desenvolvendo o seu espírito crítico. De acordo com Koelper e Messerges (2003) é normal que os alunos que não estão habituados a escrever acerca das suas realizações revelem algumas dificuldades na concretização das reflexões escritas. Refletir é uma atividade que leva tempo a desenvolver-se nos alunos e, por isso, os mesmos autores referem que o questionamento ou o feedback atempado e pertinente, por parte do professor, encoraja-os nesse processo.

Depois do dia de seleção e reflexão das tarefas, consultei e analisei os portefólios dos alunos e organizei um guião para a conversa de explicitação (anexo 6) com algumas questões ou realizei pequenas anotações e questões nos seus portefólios, com o intuito de clarificar alguns aspetos referidos pelos mesmos nas suas reflexões.

Devido ao tempo de implementação do projeto e de o estágio decorrer apenas durante três dias da semana, nem sempre consegui ler, apreciar e questionar todos os alunos da turma como gostaria. Aos seis alunos selecionados para este estudo assegurei sempre a realização das conversas de explicitação (anexo 7) para clarificar alguns aspetos, contudo com os restantes alunos reuni-me pontualmente, consoante a disponibilidade.

Neste sentido, o portefólio funcionou como um elemento de comunicação entre professor e aluno que possibilitou uma maior aproximação entre estes dois agentes e estabelecer um clima mais favorável à aprendizagem (Santos, 2010). Através das conversas de explicitação e dos contactos informais estabelecidos com os vários alunos foi possível levá-los a pensar sobre o seu processo de aprendizagem, nomeadamente sobre as suas dificuldades, dando-lhes, posteriormente, a possibilidade de melhorarem através de tarefas de trabalho autónomo (Pinto & Santos, 2013).

Para compreender como o portefólio é um instrumento que contribui para as aprendizagens dos alunos, considereei crucial compreender como é que os alunos realizam a seleção das tarefas ao longo das sessões e refletem sobre as suas aprendizagens, analisando as dificuldades que manifestam durante esse processo e o tempo que demoram.

Para isso, vamos analisar a dinâmica das sessões, analisando o que se passou em cada uma delas.

Na primeira sessão de recolha e seleção das tarefas apesar de ser a primeira, os alunos surpreenderam-me pelo seu interesse, empenho e pela sua capacidade de participação.

PE: Hoje vamos fazer a nossa primeira recolha e seleção de tarefas para o portefólio.

Turma: Yeh!

H: (entrou na sala) O que vamos fazer?

Turma: A seleção de tarefas para o portefólio.

H: É? Fixe!

(NT 19-11-2012)

Notei desde cedo que o trabalho estava a deixar os alunos empolgados, curiosos e interessados. Para além de os alunos manifestarem alegria quando sabiam que iam trabalhar com o portefólio, houve também uma situação com uma aluna que faltou no dia em que elaborámos a capa do portefólio e que, no dia seguinte, veio ter comigo para saber quando é que podia fazer a capa do seu portefólio. Este aspeto permitiu-me compreender que fora da sala de aula, os alunos comentavam o trabalho que tinha sido feito e que o trabalho estava a cativá-los.

Como seria de esperar foi necessário no início da sessão relembrar os critérios adotados para a seleção das tarefas: “Vão selecionar as duas tarefas de Língua Portuguesa em que acham que aprenderam mais e as duas tarefas de Matemática: a que mais gostaram e a que menos gostaram” (NT 19-11-2012).

Quando os alunos começaram a fazer a seleção e a reflexão das tarefas, começaram a manifestar algumas dificuldades em organizar o seu trabalho. Alguns alunos não conseguiram compreender que tinham de refletir sobre cada tarefa numa folha pautada diferente, pois refletiam sobre as tarefas selecionadas, por exemplo da área de Língua Portuguesa na mesma folha. Para além disso, alguns alunos também manifestaram dificuldades em arquivar as tarefas pela ordem acordada (tarefa-reflexão; tarefa-reflexão) e hesitaram na seleção das tarefas, sendo, por isso, necessária a minha intervenção:

PE: Então J. já selecionaste a tarefa que gostaste menos?

J.: Não, não sei qual é que hei de escolher, porque gostei de todas.

PE: Vê lá bem, não há uma tarefa que tenha alguma coisa que te fez gostar menos dela.

J: Então é esta (apontando para a tarefa).

Eu: Então porquê?

J: Porque eu tive dificuldades aqui (apontando para a tarefa de resolução de problemas de raciocínio lógico).

(NT 19-11-2012)

Observaram-se também algumas dificuldades na realização das reflexões, uma vez que no início, os alunos mostraram-se receosos perante o que tinham de escrever, como se pode comprovar no seguinte diálogo:

B: Professora o que é que nos escrevemos na reflexão?

PE: Então, lê as questões que estão no guião. Essas questões ajudam-te.

B: É estranho nunca tive de pensar e escrever sobre o que estudei. Podemos ler as questões e depois podemos fazer um texto para responder a essas questões?

PE: Sim. Podem.

(NT 19-11-2012)

Neste sentido, foi necessário questionar alguns alunos, auxiliando-os no seu processo de reflexão.

PE: Então H. porque é que seleccionaste esta tarefa?

H: (Pensativo) Porque.. (...) porque eu aprendi a escrever um texto.

PE: E lembraste como é que se chamava esse tipo de texto?

H: Descritivo.

PE: E o que aprendeste com a realização desta tarefa?

H: Aprendi a descrever uma imagem e melhorei a pontuação.

PE: Muito bem, é isso que tens de escrever na tua reflexão.

(NT 19-11-2012)

Considerarei este aspeto normal, uma vez que foi a primeira vez que os alunos realizaram uma tarefa desta natureza.

Apesar de algumas hesitações, considerei que os alunos souberam seleccionar e refletir com base no guião distribuído sem apresentarem muitas dúvidas. Os dois alunos que estavam a beneficiar de apoio educativo necessitaram de apoio constante por parte do adulto durante este processo.

O meu papel, nesta sessão, foi essencialmente o de guiar e apoiar os alunos nas suas dúvidas e dificuldades, tentando através de questões despertar a sua reflexão e confrontá-los com o seu processo de aprendizagem.

No momento de arquivo das tarefas, decidimos em conjunto que colocaríamos primeiro as tarefas de Língua Portuguesa e depois as tarefas de Matemática e que ao longo das várias sessões, as tarefas seriam arquivadas por área curricular e não por sessão. Neste sentido, as tarefas de Língua Portuguesa das sessões seguintes teriam de ficar arquivadas a seguir às que já estariam no portefólio, assim como as de Matemática ficariam por detrás das que haviam sido arquivadas na semana anterior.

Desde cedo, os alunos perceberam que o portefólio não se destinava a arquivar todas as tarefas realizadas, como tal, sentiram necessidade de pensar num outro destino para as tarefas que não seriam seleccionadas.

M.G: Professora, como não vamos arquivar todas as tarefas no portefólio temos de pensar num local para guardar as tarefas que não seleccionamos.

PE: Boa ideia M.! Onde é que acham que podemos guardá-las?

I.M.: Podíamos guardar nos dossiês.

F: Não, nos dossiês não me parece uma boa ideia, porque só costumamos guardar no final do período.

J.A: Eu acho que podíamos dobrar uma folha daquelas grandes [referindo-se às folhas de tamanho A3] a fazer uma capa e assim guardamos lá as tarefas e no final do período arrumamos no dossiê.

PE: Concordam com esta ideia?

Turma: Sim.

(...)

(NT 19-11-2012)

Nesta sessão também foi necessário recordar os alunos da importância de colocarem a data nas suas reflexões, pois verificou-se que os alunos não estavam a colocar.

Esta primeira seleção de tarefas durou cerca de cento e vinte minutos, contudo notou-se uma variação no tempo de seleção e reflexão das primeiras tarefas (Língua Portuguesa) para as segundas (Matemática). Assim, parece que selecionar, escolher e refletir sobre o que se aprende é mais difícil do que sobre o que se gosta ou não gosta.

Na segunda sessão de recolha e seleção das tarefas os alunos voltaram a manifestar o seu contentamento por ter chegado o momento de trabalharem com o portefólio. De facto este contentamento criou tanta agitação, normal nesta faixa etária, que foi preciso aguardar um momento para que a calma necessária para o trabalho retomasse.

Como antes da segunda sessão de recolha de tarefas tive o cuidado de consultar e analisar os portefólios de todos os alunos, antes de avançarmos para a segunda recolha de tarefas, pedi-lhes que verificassem se tinham as tarefas organizadas pela ordem que havia sido combinada, pois reparei que alguns alunos não estavam a colocar as tarefas corretamente.

Ainda antes de os alunos iniciarem o trabalho lembrei que deveriam refletir sobre cada tarefa numa folha diferente para evitar que refletissem sobre as duas tarefas na mesma folha.

Neste dia, decidi não distribuir o guião de apoio à reflexão e optei por solicitar aos alunos que fossem consultá-lo nas reflexões da semana anterior, uma vez que era igual. Contudo, este aspeto não resultou, pois verificou-se que alguns alunos não se estavam a conseguir organizar nas suas secretárias com os portefólios abertos e outros não estavam a consultá-lo. Decidi então escrever as questões no quadro para que os alunos pudessem elaborar o seu texto reflexivo, de acordo com as questões.

Nesta sessão, estive reunida com a aluna sinalizada com NEE a fazer a sua seleção de tarefas. Depois de ter terminado o trabalho com esta aluna, fui passando pelas mesas dos alunos, no sentido de os ajudar no que fosse preciso. Durante este momento, verifiquei que os alunos liam todas as tarefas realizadas antes de as selecionarem, o que lhes permitia lembrar as suas aprendizagens e fazer uma escolha consciente.

Três alunos manifestaram dificuldades em refletir sobre as suas escolhas e foi necessário questioná-los:

PE: Então J.T. porque é que selecionaste esta tarefa como a que menos gostaste?

J.T: (pensativo e passado alguns segundos) Porque senti dificuldades e não percebi muito bem [a tarefa].

PE: Então vá força. É isso que tens de escrever na tua reflexão.

(NT 28-11-2012)

Verifiquei que estes alunos hesitavam em escrever a sua reflexão, no entanto o questionamento por parte do adulto ajudou-os neste aspeto, pois foi visível que depois da interação, os alunos escreveram-na de seguida.

Nesta sessão, nenhum aluno hesitou na seleção de tarefas e constatou-se uma melhoria na organização do trabalho, na medida em que quase todos os alunos refletiram sobre cada tarefa selecionada numa folha pautada diferente. Contudo, nesta sessão, os alunos voltaram a manifestar algumas dificuldades em arquivar as tarefas e as respetivas reflexões pela ordem acordada. Por vezes, arquivavam as tarefas à frente das tarefas selecionadas na semana anterior e outras vezes arquivavam as tarefas da presente semana entre uma tarefa e uma reflexão da sessão anterior.

Quando decidi que os alunos iriam selecionar tarefas de duas áreas curriculares, pensei que seria importante, mais tarde, os alunos construírem um separador que dividisse o portefólio em duas partes. Contudo, optei por não referir este aspeto, pois considero que o trabalho é mais interessante quando procura atender às necessidades e interesses dos alunos e quando não se apresenta tudo como um produto “acabado”. Neste sentido, decidi aguardar para verificar se os alunos consideravam a elaboração do separador realmente importante para os ajudar na organização do portefólio.

Foi na segunda sessão de seleção de tarefas, que um aluno, enquanto estava a folhear o seu portefólio, referiu:

B: Professora, podíamos colocar alguma coisa a dividir as tarefas de Língua Portuguesa das tarefas de Matemática.

PE: Parece-me uma boa ideia. O que acham da ideia da B.?

Turma: Sim! Boa!

(...)

PE: O que podemos colocar para separar as tarefas das duas áreas?

J.A: Podemos por um cartão a separar.

(...)

PE: E como vamos construir esses separadores?

F: Com cartolinas coloridas que estão ali (apontando para um armário).

(...)

PE: E que informações vamos colocar no separador?

J.T: (...) o nome da disciplina e fazemos um desenho.

(NT 28-11-2012)

Posteriormente, os alunos elaboraram os separadores (figura 10)



Figura 10 – Aluna a elaborar o separador da área de Matemática

Constatei também que os dois alunos a beneficiarem de apoio, nesta sessão continuaram a necessitar de um apoio redobrado, contudo com menos incidência do que na sessão anterior.

Relativamente ao tempo de duração desta sessão, foi possível perceber que houve uma redução em comparação com a semana anterior. Esta sessão durou noventa minutos, cerca de trinta minutos a menos do que a sessão anterior.

Os alunos durante a realização das tarefas, ao longo das duas semanas, colocaram o nome e a data autonomamente, assim como nas suas reflexões no dia da seleção de tarefas, não sendo, por isso, necessário um aviso constante.

Na **terceira sessão de recolha e seleção das tarefas** notou-se que os alunos compreendiam a dinâmica de trabalho implementada, pois consegui manter um papel mais distante, dando mais autonomia e responsabilidade aos alunos. Como tal, não foi necessário recordar alguns aspetos formativos de organização do trabalho, tais como:

refletir sobre cada tarefa numa folha diferente, relembrar os critérios de seleção de tarefas, referir que teriam de colar o guião de apoio à reflexão na folha de reflexão, pois os alunos assim que distribui as tarefas iniciaram o seu trabalho, demonstrando que estavam familiarizados com a dinâmica adotada.

Voltei a distribuir o guião de apoio à reflexão, pois compreendi que seria melhor os alunos terem sempre disponível o guião para o utilizarem.

Nesta sessão, apenas um aluno manifestou dificuldade em seleccionar a tarefa de Matemática que mais gostou, referindo que tinha gostado de todas. Em comparação com a segunda recolha de tarefas, os alunos demoraram menos tempo a seleccionar as tarefas e a refletir sobre as suas escolhas. Para além disso, não se verificaram dificuldades na reflexão sobre as escolhas, não sendo por isso necessário questionar nenhum aluno.

Os próprios alunos aperceberam-se deste facto, como podemos verificar neste diálogo:

M: Já seleccionaste as tarefas de Língua Portuguesa?

B: Sim.

M: Eu também já escolhi as duas. Escolhi muito mais rápido do que na semana passada.

J.T: Eu também. Escolhi mais rápido e nem precisei que a professora viesse ao pé de mim.

(NT 11-12-2012)

Os alunos demoraram menos tempo a seleccionar as tarefas, mas continuaram a lê-las na íntegra para, segundo B. e R. “recordar o que fizemos” (NT 11-12-2012).

Os alunos nesta sessão arquivaram corretamente as tarefas, colocando as tarefas de Língua Portuguesa seleccionadas por detrás das tarefas arquivadas na semana anterior. O mesmo verificou-se nas tarefas de Matemática, no entanto os alunos ainda revelaram algumas dificuldades em arquivá-las pela ordem acordada (tarefa-reflexão), pois constatei que alguns alunos colocavam-nas pela ordem inversa (reflexão- tarefa).

Nesta sessão, houve um aluno que manifestou alguma insegurança no seu trabalho, questionando-me antes de arquivar as suas tarefas:

A: Professora, estou a arquivar corretamente as tarefas?

PE: Sim A., estás. Muito bem!

(NT 11-12-2012)

Considereei este aspeto normal devido ao fator novidade que está associado a todo este processo de trabalho.

Nesta sessão, verificou-se que um dos alunos que beneficiava de apoio estava mais autónomo, referindo-me “ já não preciso de apoio professora, hoje consigo fazer sozinho.” (NT 11-12-2012).

Esta sessão teve uma duração total de setenta minutos, contudo constatou-se que a maioria dos alunos não necessitou deste tempo, demorando apenas cerca de cinquenta minutos.

Na **quarta sessão de recolha e seleção das tarefas** verifiquei que entrevi poucas vezes, pois considereei que a turma soube gerir o seu trabalho autonomamente, não sendo, por isso, necessário relembrar todos os passos e aspetos acordados.

Nesta sessão houve apenas um aluno que evidenciou dificuldades em selecionar as tarefas, porque ficou indeciso entre uma tarefa que realizou de trabalho autónomo e uma tarefa lúdica que tinha sido realizada. Para além disso, os alunos não demonstraram dificuldades em refletir sobre as suas escolhas, não sendo por isso necessário a minha intervenção. Em comparação com as sessões anteriores, os alunos demoraram menos tempo neste processo e não foi necessário questioná-los para os auxiliar.

Assim, em comparação com as sessões anteriores verifica-se que os alunos demoraram menos tempo em todo o processo e tornaram-se mais autónomos e responsáveis pelo seu trabalho, não necessitando de ajuda por parte dos adultos da sala.

Ao longo das sessões, verificou-se também que os alunos foram-se auxiliando uns aos outros, num ambiente cooperativo e interativo.

[I.R e A.]

[A. estava a arquivar as suas tarefas no portefólio e pediu ajuda à I.R para lhe segurar numa argola]

I.R: [segura na argola, mas de repente apercebe-se de que o colega não está a guardar as tarefas corretamente] A. não estás a guardar bem as tarefas, metes-te no meio da tarefa e da reflexão da semana anterior.

A: [vai verificar] Pois, estou. Obrigada I.R.

(NT 21-01-2013)

Verifica-se que apenas dois alunos continuam a manifestar dificuldades em arquivar as tarefas e em organizar o seu portefólio de acordo com a ordem estipulada, no entanto em comparação com as sessões anterior é possível perceber que ocorre com menos frequência.

Esta sessão durou cerca de cinquenta minutos, contudo alguns alunos terminaram o seu trabalho em apenas quarenta minutos.

Tive o cuidado e a preocupação de envolver neste estudo a aluna sinalizada com NEE, no entanto como esta aluna não escrevia, nem lia, foi necessário o meu apoio constante em todas as sessões de recolha e seleção de tarefas. Apesar de esta aluna ter participado neste estudo da mesma forma que os restantes colegas, houve uma maior flexibilidade relativamente ao número de tarefas a escolher e a seleccionar. Esta aluna faz trabalho integrado, no entanto possui no seu CEI um conjunto diversificado de atividades que decorrem no exterior da sala de aula. Devido a este aspeto, nem sempre foi possível fazer a recolha de tarefas ao mesmo tempo que os restantes colegas e nem sempre houve um número vasto de tarefas que lhe permitisse fazer uma escolha. Desta forma, em algumas situações optei por lhe solicitar que seleccionasse apenas uma tarefa de Língua Portuguesa e outra de Matemática.

Por vezes, foi muito difícil estabelecer o diálogo com esta aluna durante o seu processo de reflexão, uma vez que é uma aluna tímida que manifesta variações acentuadas de humor, desejando estar sozinha sem ser incomodada. Como tal, no início permanecia o silêncio como resposta às minhas questões e só mais tarde surgiram respostas breves, como por exemplo, “sim”, “esta” e “não”. Ao longo das sessões e também de cada conversa, fomos criando uma relação de confiança e as respostas da aluna começaram a surgir mais desenvolvidas, sem necessitar de um constante questionamento, como podemos verificar nos seguintes diálogos.

1º Sessão

PE: Então M. qual foi a tarefa que mais gostaste?

(silêncio)

PE: Então M. não queres conversar comigo?

(silêncio)

(Passado algum tempo)

M: (apontando) Esta [tarefa de matemática relacionada com conjuntos].

PE: E porque é que gostaste desta tarefa?

M: Gostei porque fiz tudo.

PE: Que bom!

(NT 19-11-2012)

2ª Sessão:

PE: Vamos conversar um bocadinho sobre o portefólio?

M: (silêncio, olhou-me nos olhos e passado uns breves minutos abanou a cabeça, dizendo que sim)

PE: Então qual foi a tarefa que mais gostaste?

M: (apontando) Esta [tarefa de cópia].

PE: Porque é que gostaste desta tarefa?

M: Porque é gira e bonita.

PE: O que é tu fizeste nesta tarefa?

M: Escrevi muito!

(NT 28-11-2012)

3ª Sessão:

PE: Então qual foi a tarefa desta semana que mais gostaste?

M: Gostei muito desta (apontando para a tarefa de reconhecimento de pares iguais), mas não sei porquê.

PE: O que era para fazer nesta tarefa?

M: Para pintar iguais.

PE: Sentiste dificuldades a fazê-la?

M: Não.

(NT 12-12-2012)

Esta aluna não quis participar na quarta sessão de recolha e seleção de tarefas pelo que a sua vontade foi respeitada.

Num momento posterior a cada sessão de seleção e recolha de tarefas, reuni-me individualmente com cada um dos alunos selecionados para este estudo, com o intuito de esclarecer e clarificar alguns aspetos das suas reflexões. Para além disso, também houve alguns momentos de conservação informal com os restantes alunos.

Em **síntese**, como pudemos verificar, todas as sessões de trabalho apresentaram a mesma dinâmica. Através dessa rotina podemos verificar que os alunos foram adquirindo autonomia e responsabilidade na realização do seu trabalho. Deste modo, o meu papel enquanto mediadora foi-se alterando, tornando-se em geral menos ativo e participante com o grande grupo, podendo estar mais disponível para atender a dificuldades específicas singulares.

Verificamos que ao longo das sessões ocorreram alterações na capacidade de reflexão e de seleção das tarefas por parte dos alunos, assim como na duração das mesmas.

Constata-se que os alunos com necessidades educativas especiais não são um obstáculo à utilização deste instrumento, uma vez que são capazes de trabalhar com ele ainda que de uma maneira diferente.

4.3 O Portefólio e as aprendizagens dos alunos

Para compreender como o portefólio é um instrumento que contribui para as aprendizagens dos alunos, considereei fulcral compreender como é que os alunos comentam e refletem as suas aprendizagens e participam na gestão do seu currículo escolar. Para isso, neste ponto, irei analisar a natureza das tarefas selecionadas pelos alunos, a sua capacidade de reflexão e o seu papel na regulação das suas aprendizagens.

Em relação à natureza das tarefas escolhidas pelos alunos, verifica-se que no âmbito da área de Língua Portuguesa, a maioria dos alunos seleciona um leque variado de tarefas (produções textuais, tarefas de conhecimento explícito da língua, tarefas de compreensão textual, jogos, etc). Contudo constata-se que alguns alunos selecionam, em momentos diferentes, tarefas idênticas e relacionadas com o mesmo conteúdo, quando reconhecem que houve mais aprendizagem, uma vez que referem que aprenderam “mais um bocadinho” (Portefólio (P) D.B. 11-12-2012), como podemos verificar no seguinte diálogo:

PE: Na tua reflexão disseste que esta tarefa ajudou-te só um bocadinho. O que é este bocadinho?

D.B.: Porque eu já sabia muito é por isso que eu meti que só me ajudou um bocadinho.

PE: Então e o que é tu sabias sobre o sujeito e o predicado?

D.B.: Sabia que o nome correspondia ao sujeito e pensava que o predicado correspondia apenas ao verbo. Mas com esta tarefa percebi que a continuação da frase corresponde ao predicado.

PE: Sim. E então o predicado corresponde...

D.B.: Ao verbo e ao complemento.

PE: Muito bem! (...)

(Conversa de explicitação (C.E.) 12-12-2012)

Para além disso, este aspeto também ocorre quando os alunos referem que houve uma modificação positiva na aprendizagem dos alunos: M.: “Eu selecionei esta tarefa porque antes eu não conseguia identificar muito bem [o sujeito e o predicado] e agora já consigo” (C.E. 12-12-2012); C.: “A tarefa ajudou-me a aprender mais, porque eu andava com dificuldades em identificar o sujeito e o predicado” (P 12-12-2012).

Relativamente à área da Matemática, tanto na seleção das tarefas que mais gostaram como nas que menos gostaram, verifica-se que os alunos selecionam tarefas de várias naturezas (resolução de problemas, cálculo mental, tarefas de aplicação de conhecimentos, jogos, etc). No entanto, verifica-se de uma forma geral que a resolução de problemas surge como uma das tarefas mais escolhidas como a que os alunos menos gostaram e que as tarefas que envolviam jogos e a utilização de material manipulável (compasso) surgem como as que mais gostaram. Desta forma, percebemos que o jogo e o material manipulável se afiguram como dois tipos de tarefas que motivam e potenciam a aprendizagem por parte dos alunos. De acordo com Kishimoto (1996, p.36), utilizar o jogo no processo de ensino-aprendizagem significa “maximizar a construção do conhecimento”, criando uma situação lúdica, prazerosa e motivadora. Também Jesus e Fini (2005, p. 144) citados por Tinti e Januário (s/d, p. 1) afirmam que os materiais manipuláveis “poderão atuar como catalisadores do processo natural de aprendizagem.”

Através das reflexões escritas, foi possível perceber o interesse que os alunos sentiram ao manipular o compasso pela primeira vez e ao jogar diversos jogos: M: “Eu gostei desta tarefa, porque aprendi as coordenadas a jogar um jogo que era muito divertido” (P 21-01-2013); M.A: “Eu gostei muito desta tarefa, porque estava ansioso para trabalhar com o compasso” (P 11-12-2012).

Para além disso, havia um aluno que beneficiava de apoio educativo, que geralmente mostrava uma certa resistência em participar na realização das tarefas que lhe eram propostas, no entanto quando se tratavam de jogos, de atividades que envolviam material manipulável ou quando via que os colegas estavam empolgados a resolvê-las, pedia-me orientações e passava a resolver as tarefas.

De um modo geral, podemos afirmar que as escolhas dos alunos dão uma visão alargada das suas aprendizagens, uma vez que se verifica uma escolha diversificada tanto quanto aos conteúdos como quanto à natureza das tarefas.

Ao longo do tempo, verificou-se uma modificação na escolha das tarefas da área de Matemática de alguns alunos, pois as tarefas que, inicialmente foram selecionadas como as que menos gostaram, passaram a ser consideradas como as que mais gostaram, depois de os alunos terem levado tarefas de trabalho autónomo para melhorarem alguns aspetos da sua aprendizagem.

Num primeiro momento, uma aluna selecionou a resolução de um problema de raciocínio lógico (anexo 8) como a tarefa que menos gostou. O diálogo que surge a baixo decorreu durante a terceira sessão de recolha de tarefas:

(...)

C: Eu não gostei desta tarefa, porque não percebi muito bem e não consegui fazer sozinha.

PE: Que dificuldades sentiste ao realizar esta tarefa?

C: Eu punha os bonecos a passarem o rio, mas depois esquecia-me que o barco não podia vir sem ninguém.

PE: E depois de termos corrigido esta tarefa em conjunto, ficaste a perceber?

C: Mais ou menos.

PE: Gostavas de fazer tarefas idênticas a esta para melhorares?

C: Sim, gostava para ver se fiquei mesmo a perceber.

(NT 11-12-2012)

Num segundo momento a aluna selecionou uma tarefa de trabalho autónomo idêntica à anterior (anexo 9) como a que mais gostou, escrevendo na sua reflexão: C: “Eu gostei muito desta tarefa, porque eu antes não tinha conseguido perceber este tipo de exercício e agora já fui capaz de o fazer sozinha. Gostei muito de fazer esta tarefa” (P 21-01-2013).

A partir desta análise, verifica-se que existe uma estreita relação entre duas variáveis: o saber e o gostar. As escolhas dos alunos indicam que quando sentem dificuldades em realizar uma determinada tarefa ou quando a consideram difícil selecionam essa tarefa como a que menos gostaram: J.T: “Não gostei, porque não percebi bem. (...) Senti dificuldades e troquei a conta de dividir pela conta de vezes” (P 11-12-2012); B: “Não gostei porque tive de fazer muitas contas e era difícil” (P 28-11-2012). Para além disso, quando não estabelecem uma relação afetiva e emotiva com o conteúdo ou a tarefa em questão também a selecionam como a que menos gostaram: J.T: “Não gostei desta tarefa, porque não achei divertida” (P 21-01-2013); C: “Não gostei, porque eram só contas de menos, mais e de dividir” (P 19-11-2012). Estes dois aspetos verificam-se tanto nas tarefas abertas, onde é necessário pensar, como nas tarefas fechadas que exigem um certo mecanismo.

Importa ressaltar ainda que também existe um número vasto de alunos que referem não gostar de uma tarefa porque conseguem fazê-la sem dificuldades e, por isso, considerarem-na “fácil”: J. A: “Não gostei, porque era muito fácil” (P 19-11-2012); M.A: “Não gosto desta tarefa, porque eu sabia fazer quase tudo. Achei a tarefa fácil” (P 11-12-2012).

Em relação à tarefa que mais gostaram também se verifica a existência de uma relação entre as duas variáveis referidas anteriormente. Os alunos justificam as suas escolhas, relacionando-as com as dificuldades versus facilidades e com as emoções associadas à realização da tarefa.

Alguns alunos selecionam as tarefas que mais gostaram, aquelas que acham mais fáceis e que associam a algo que gostam por diversas razões: D.B: “Gostei desta tarefa, porque era sobre o natal e porque foi fácil” (P 11-12-2012); R: “Eu gostei desta tarefa, porque (...) eu gosto de fazer as contas de dividir e porque eu sei fazê-las bem” (P 11-12-2012); B: “Eu gostei desta tarefa, porque foi divertido aprender a utilizar o compasso” (P 11-12-2012). Porém, também há alunos que selecionam a tarefa que mais gostaram, justificando que gostaram porque sentiram dificuldades ou porque a tarefa criou-lhes desafio e permitiu-lhes pensar e aprender coisas novas ou aprofundar outras: D.B: “Eu gostei desta tarefa, porque aprendi uma coisa nova (...)” (P 21-01-2013); B: “Eu gostei desta tarefa, porque era divertida e interessante e porque aprendi muito com esta tarefa, porque era difícil” (P 28-11-2012); M: “Eu adorei esta tarefa, porque me fez pensar muito” (P 28-11-2012); D.B: “Eu gostei desta tarefa porque aprendi mais as contas de dividir, menos, mais e vezes” (P 19-11-2012).

Observando o portefólio dos alunos, ao longo das várias sessões de trabalho percebe-se que há alunos que evoluem nas suas escolhas, deixando de considerar as tarefas, por exemplo, de contas de vezes como as que menos gostaram: A: “Não gostei desta tarefa, porque não era divertida e porque tenho dificuldades a fazer as contas de vezes” (P 19-11-2012), passando a selecioná-las como as que mais gostaram apesar de ainda sentirem dificuldades: A: “Eu gostei mais desta tarefa, porque gosto de fazer as contas de vezes e porque ainda não sei fazer bem estas contas” (P 28-11-2012). Desta forma, verifica-se que para este aluno o desafio cognitivo é visto de forma positiva, uma vez que apesar de ainda não saber fazer bem, consegue pensar autonomamente em estratégias que lhe permitem ultrapassar as suas dificuldades.

Há também uma aluna que no início selecionava como as tarefas que mais gostou aquelas em que se sentia mais confortável por considerá-las fáceis, contudo na terceira sessão selecionou uma tarefa como a que menos gostou, justificando que não gostou, porque “era muito fácil” (P R. 28-11-2012).

Constata-se também que há alunos que gostam de tarefas difíceis, porque consideram que estas os levam a pensar e a refletir sobre um aspeto “novo”, o que lhes permite adquirir mais aprendizagens: B: “Eu gostei desta tarefa porque me fez pensar muito e aprender” (P 19-11-2012), no entanto também se verifica que esses alunos, por vezes, selecionam as tarefas em que sentem dificuldades ou que consideram fáceis como as que menos gostaram. Este aspeto permite verificar o que vários estudos têm comprovado. No ensino as tarefas não devem estar muito acima das capacidades dos alunos, devem estar acima o quanto baste para que os alunos consigam adquirir aprendizagens sólidas e duradouras e não desmotivem. Vigotsky também defende que as tarefas que se propõem aos alunos devem situar-se naquilo a que chama de zona de desenvolvimento proximal, isto é devem implicar um desafio cognitivo não muito discrepante para que as crianças aprendam melhor (Marques, s/d).

Na terceira sessão de seleção e recolha de tarefas, um dos alunos a beneficiar de apoio educativo selecionou uma tarefa de cálculo mental como a que menos gostou, porque a sua tarefa foi simplificada pela professora de apoio: I: “Eu não gostei desta tarefa, porque não estava a perceber o que era para fazer e, porque a professora alterou” (P 11-12-2012).

Durante a sessão aproximei-me do aluno e questionei-o:

PE: Não gostaste da tarefa porque a professora alterou?

I: Sim, eu gosto de fazer as mesma tarefas que os meus colegas.

(NT 11-12-2012)

Analisando esta conversa, podemos perceber que o aluno em questão não gostou que lhe simplificassem a tarefa, pois prefere realizar as mesmas tarefas que os restantes colegas, mesmo que sinta dificuldades e que necessite de apoio.

Verifica-se então, que há alunos que gostam das tarefas, porque sentem-se confortáveis com o conteúdo a trabalhar, no entanto há também quem goste, porque considera ter aprendido algo de novo ou ter recordado algum conteúdo já estudado. Nas tarefas que os alunos menos gostaram, surgem duas grandes justificações que se prendem com a facilidade/dificuldade da tarefa.

Constata-se que os alunos são capazes de indicar aspetos que alterariam caso tivessem tido mais tempo para realizar a tarefa. Alguns alunos indicam que reviam ou terminavam o seu trabalho: A: “Se tivesse mais tempo teria terminado a tarefa” (P 28-11-2012); D.B: “Se tivesse mais tempo revia a tarefa para ver se fiz tudo bem” (P 28-11-2012) e outros indicam que melhorariam aspetos gráficos: M: “Não fazia nada de diferente porque estava tudo bem, mas a letra podia estar mais perfeita” (P 11-12-2012).

Constata-se também que os alunos são capazes de indicar o que era para aprender nas tarefas selecionadas: D.B: “A tarefa era para aprender o que é o raio, o diâmetro e a circunferência” (P 11-12-2012) e de referir as dificuldades sentidas: J.A: “Eu senti dificuldades em medir o raio e o diâmetro, porque não sou muito bom a medir” (P 11-12-2012); D.B: “Eu não sabia se era uma conta de dividir, de vezes, de mais ou de menos” (P 19-11-2012).

Relativamente à capacidade de reflexão, verifica-se que todos os alunos são capazes de pensar sobre a sua aprendizagem ainda que de formas diferentes. A maioria dos alunos permanece no nível descritivo puro, indicando apenas o aprenderam: R: “A tarefa ajudou-me a aprender os sinónimos e os antónimos” (P 19-12-2012); J.T: “Aprendi o sujeito e o predicado” (P 19-12-2012). No entanto, alguns alunos vão mais longe, pois são capazes de descrever o que aprenderam, recorrendo a evidências que comprovam a sua aprendizagem. Estas evidências surgem de diversificadas formas, umas mais claras e abstratas do que outras. Por exemplo alguns alunos recorrem a exemplos: A: “Aprendi o sujeito e o predicado como por exemplo na frase As irmãs da Joana comem. As irmãs da Joana corresponde ao sujeito e comem ao predicado” (P 19-12-2012), outros evidenciam as suas aprendizagens de uma forma mais abstrata: C: “Aprendi que os sinónimos têm o mesmo

significado e que os antónimos têm significado diferentes” (P 19-12-2012); M: “Aprendi que o sujeito é o nome (quem?) e que o predicado é o verbo (O que faz?)” (P 19-12-2012).

Para além disso, alguns alunos recorrem a evidências que não são muito claras: J.G: “Aprendi que a palavra felizmente é derivada da palavra feliz”; F (relativamente à tarefa das palavras derivadas): “Aprendi que há palavras mais pequenas dentro de uma palavra” (P 19-12-2012).

Verifica-se ainda que alguns alunos descrevem a sua aprendizagem com recurso ao passado: M.F: “Ajudou-me a aprender, porque eu já não me lembrava do que era o predicado e o sujeito de uma frase” (P 19-12-2012); A: “Eu aprendi melhor as palavras derivadas e compostas, porque não sabia bem e agora já sei” (P 21-01-2013).

Também se observa que nas reflexões os alunos não se referem apenas ao que aprendem, mas também ao processo de aprendizagem, à tarefa e ao modo como a realizam: D.B.: “(...) eu tive muitas dificuldades a fazer a tarefa, porque troquei-me todo, mas agora já não me troco” (P 28-11-2012); C.: “Eu não gostei desta tarefa, porque eu não percebi bem. No início estava a fazer como se o barco voltasse sem ninguém e não podia ser, mas só percebi isso depois” (P 28-11-2012).

A partir desta análise verifica-se que os alunos, de uma forma mais simples ou mais elaborada, têm capacidade metacognitiva, isto é, são capazes de pensar sobre o que aprendem e fazem, se o adulto lhes der essa oportunidade. Considerei normal o facto de a grande maioria dos alunos permanecer no descritivo puro, devido ao reduzido número de sessões de trabalho e pelo facto de ter sido a primeira vez que os alunos trabalharam com este instrumento.

Para além do feedback oral que foi dado aos alunos durante as sessões de seleção e recolha das tarefas, com o intuito de os auxiliar no processo de seleção e reflexão das tarefas seleccionadas, também foi dado feedback escrito nas suas produções escritas. Foi logo na primeira sessão que reparei que os alunos escreviam as suas reflexões com alguns erros. Desta forma, considerando o portefólio como um instrumento que contribui para a aprendizagem dos alunos e interpretando o erro como o resultado do “próprio trabalho de aprendizagem”, que “(...) tem uma lógica e que traduz uma representação que o aluno faz de um dado saber” (Pinto & Santos, 2006, p. 86) decidi dar feedback às produções dos alunos com o intuito de reduzir a discrepância entre o desempenho real e a meta desejada (Hattie & Timperley, 2007).

Menino (2004, p.221) referido por Dias e Santos (2009, p.3) considera que o feedback é fundamental para as aprendizagens dos alunos pois, encaminha os alunos “no sentido de superar erros e conseguir aprendizagens mais significativas.”

Tendo em conta que não é qualquer escrita do professor que vai implicar regulação pedagógica por parte do aluno, a qualidade do que o professor escreve ao aluno é muito importante (Pinto & Santos, 2006). Existem várias maneiras de os professores atribuírem feedback às produções escritas dos seus alunos. Neste sentido, optei por centrar o meu feedback na tarefa realizada pelo aluno e não no individuo, pois de acordo com Tunstall e Gipps (1996) quando se centra a atenção na autoestima dos alunos, o feedback tende a não produzir efeitos positivos no seu desempenho. Também William (1999) referido por Santos e Dias (2006) defende que o feedback contribui para a aprendizagem dos alunos quando indica o que é preciso ser feito para melhorar o desempenho e quando apresenta indicações de como o aluno pode proceder. Neste sentido, optei por assinalar os erros dos alunos, sublinhando as palavras e dando-lhes algumas indicações que lhes permitisse chegar à sua correção, como por exemplo: “Verifica a acentuação. Podes consultar o dicionário; Revê este verbo; Verifica estas duas palavras, podes consultar a folha da tarefa, etc” (NT 2-12-2012) (figura 11).

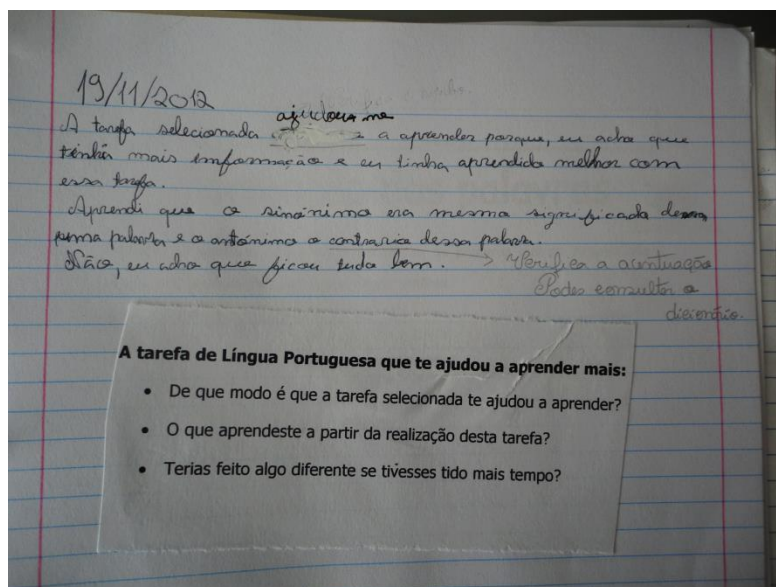


Figura 11 – Exemplo de feedback escrito na produção de um aluno

Todas estas anotações/indicações tiveram como objetivo proporcionar ao aluno, um momento em que ele próprio identifica os seus erros, corrigi-os, chegando às respostas corretas, de maneira a favorecer a aprendizagem (Jorro, 2000).

Para além disso, a anotação funcionou como uma pista e um incentivo uma vez que estimulou a reflexão por parte do aluno (Veslin & Veslin, 1992 referido por Pinto & Santos, 2006). Nenhuma das anotações incluiu a correção do erro, para que o próprio aluno desempenhasse um papel ativo na sua autocorreção, tendo a oportunidade de identificar o erro e de modifica-lo, pois só assim ocorre “uma aprendizagem mais duradoura ao longo do tempo” (Pinto & Santos, 2006, p. 107).

Quando constatei que surgiam palavras escritas corretamente e mais à frente ou atrás a mesma palavra surgia com erro, decidi assinalar as palavras que estavam bem escritas, também com uma anotação “Muito bem” ou “Aqui escreveste bem!” (ver figura 12), no sentido de incentivar o aluno no seu processo de autocorreção, de dar confiança e de permitir que o erro fosse “conscientemente reconhecido” (Pinto & Santos, 2006, p. 107).

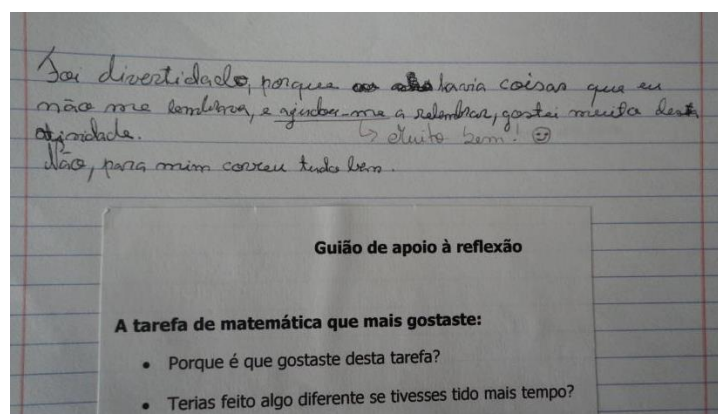


Figura 12 – Exemplo de feedback a incentivar um aluno

Também tive em consideração que o mesmo feedback escrito não serve da mesma forma a todos os alunos (Santos & Dias, 2006), como tal tentei que o feedback fosse diversificado e adequado a cada aluno. A quantidade de feedbacks foi doseada, e tive em especial atenção os alunos que beneficiavam de apoio educativo, pois a quantidade não é necessariamente um sinónimo de qualidade (William, 1999 referido por Santos e Dias, 2006). Neste sentido, foi dada a informação necessária para os alunos evoluírem e avançarem autonomamente, sem dar respostas, para que fosse possível criar uma situação potenciadora de aprendizagem.

Verificou-se que a maioria dos alunos conseguiu corrigir autonomamente os seus erros, não necessitando por isso de ajuda. Contudo, em algumas situações alguns alunos necessitaram de ajuda e, por isso, vieram ter comigo, solicitando apoio:

J.G: Professora, eu não consegui fazer todas as correções, porque não percebi algumas. A professora depois pode ajudar-me?

PE: Claro. Podes vir ter comigo no intervalo ou na hora de almoço e vemos, em conjunto, as anotações que não percebeste

J.G: Ok. Então na hora de almoço venho ter consigo aqui à sala.

(NT 4-12-2012)

O diálogo apresentado em baixo permite ilustrar o momento de aproximação professor-aluno proporcionado pelo processo de autocorreção, a partir do feedback atribuído aos alunos:

[aluno perante a palavra ajudoume sublinhada e o feedback atribuído: Verifica esta palavra, não te esqueças que os pronomes- me, te e se separam-se das formas verbais.]

R: Ah professora! Já percebi é separado. É ajudou-me [ajudou tracinho - me].

PE: Boa! Então altera.

[Aluno continua a folhear o seu portefólio e verifica que escrevia sempre mal a mesma palavra ajudoume]

R: Fogo, estava sempre a escrever mal a mesma palavra. Agora já sei que é separado.

[Aluno continua a folhear o seu portefólio e verifica uma nova chamada de atenção para as palavras defenido e indefenido: Verifica estas duas palavras. Podes consultar o dicionário]

[Depois de consultar o dicionário]

R: Já vi onde escrevi mal, professora.

[Outra aluna perante a palavra atravez sublinhada e com uma chamada de atenção que dizia: Verifica esta palavra, podes consultar o dicionário]

I.R: [Procura no dicionário a palavra] Ah. É com acento no é e escreve-se com s.

[depois de ter corrigido passou à próxima chamada de atenção]

I.R: Professora, não estou a perceber esta nota.

PE: Lê lá o que diz.

I.R: [aluna lê a nota em voz alta]: Volta a ler a tua frase e verifica a palavra sublinhada [palavra sublinhada era vazer]

PE: Então (...) [aluna interrompe-me]

I.R: Já percebi não é vazer é fazer.

(NT 4-12-2012)

Após o feedback atribuído, verifica-se que os alunos nas produções seguintes escreveram com menos erros, pois, estavam mais atentos e muitas vezes, verificavam as palavras no dicionário antes de as escrever. Também verifiquei que os erros que cometiam anteriormente e que foram autocorrigidos não voltaram a surgir e, por isso, as anotações, ao longo do tempo, foram sendo cada vez mais reduzidas.

Para além disso, também atribuí feedback a algumas tarefas realizadas pelos alunos, quando não houve disponibilidade para se realizar a correção coletiva no quadro, como é habitual na prática da professora titular de turma. Nestas tarefas, optei por assinalar o que estava correto e por colocar algumas questões que encaminhassem o aluno para a resolução na próxima fase: “Verifica esta questão. Para compares 30 litros em garrafas de 0,5 litros, de quantas garrafas necessitas?; Verifica esta questão. Queres comprar 30 litros de coca-cola, mas em garrafas de 0,5 litros. Em garrafas de 1 litro precisas de 30 garrafas, agora para comprar a mesma quantidade de coca-cola, mas em garrafas de 0,5 litros de quantas garrafas precisas?” (NT 03-12-2012)

Como se pode verificar nos exemplos apresentados, o feedback foi dado de forma sintética e interrogativa com o intuito de facilitar a compreensão por parte dos alunos (Bruno, 2006). Foi a partir deste feedback que os alunos tiveram oportunidade de pensar sobre os seus erros e/ou de repensar as suas tarefas o que lhes permitiu adquirir outras aprendizagens de forma autónoma. Neste sentido, o portefólio é um instrumento que não contribui apenas para o desenvolvimento do sentido crítico e da metacognição, mas também funciona como um pretexto para outras aprendizagens relacionadas com as áreas curriculares.

Também aqui, alguns alunos conseguiram autocorrigir-se, no entanto outros necessitaram de apoio e, por isso, vieram ter comigo, pedindo ajuda.

M.A: Professora, eu não consegui melhorar o último exercício da tarefa, porque não consegui perceber.

PE: Então, mas se quiseres melhorar, podes vir ter comigo e eu ajudo-te.

M.A: Então posso fazer com a sua ajuda?

PE: Claro. Vens ter comigo na hora de almoço ou no intervalo.

M.A: Então fico aqui a fazer consigo no intervalo pode ser?

PE: Claro.

(NT 05-12-2012)

Em seguida, surge o diálogo estabelecido com um dos alunos, no sentido de o apoiar no processo de autocorreção da sua tarefa:

[Num primeiro momento, recordámos os exercícios resolvidos anteriormente pelo aluno, lendo-os e analisando-os, pois como as questões estavam todas relacionadas, entendi que poderia facilitar a compreensão da questão a autocorrigir.]

PE: Então M. queremos comprar 30 litros de coca-cola só que desta vez em garrafas de 0,5 litros. Quantas garrafas é que vamos comprar?

M.: Ah! Acho que já percebi.

M: No exercício um, queríamos comprar 30 litros de coca-cola em garrafas de 1 litro, logo tínhamos de comprar 30 garrafas.

[pensativo]

M: Se agora temos garrafas de 0,5 litros que é meio litro, vamos ter de comprar o dobro das garrafas.

[aluno coloca na folha da tarefa]

$30 \times 2 = 60$ garrafas.

PE: Muito bem!

M: Obrigada professora, agora já percebi.

(NT 05-12-2012)

É fundamental ressaltar que ao longo das várias semanas de trabalho com o portefólio também fui dando feedback às produções dos alunos, com o intuito de clarificar as suas reflexões. Neste sentido, como se pode observar nas figuras apresentadas em baixo (figuras 13 e 14), realizei algumas anotações nas suas reflexões que tinham como objetivo questionar os alunos e obter evidências de aprendizagem.

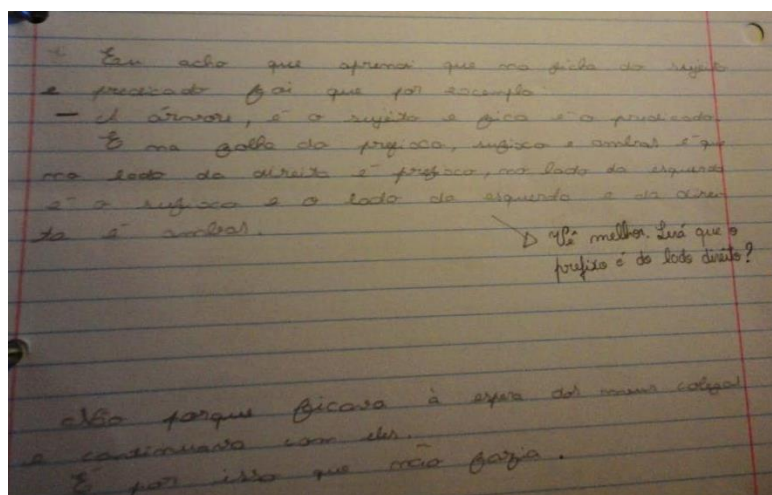


Figura 13 - Exemplo ilustrativo de feedback dado nas produções escritas dos alunos

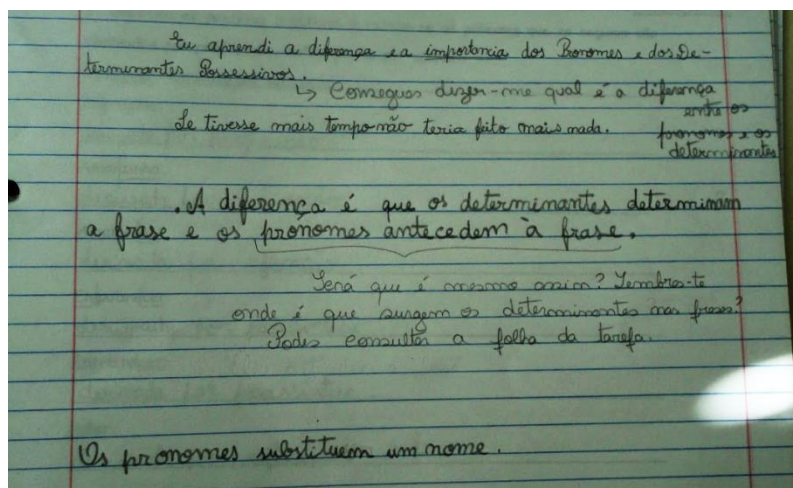


Figura 14 – Exemplo ilustrativo de feedback dado nas produções escritas dos alunos

O feedback fornecido mostra-se útil, uma vez que na segunda fase os alunos descrevem a sua aprendizagem, evidenciando aprendizagens (ver figura 14).

Depois de cada sessão de recolha de tarefas reuni-me com alguns alunos, com o objetivo de clarificar alguns aspetos das suas reflexões e de auxiliá-los no processo de

autoavaliação sobre as suas aprendizagens e sobre todo o trabalho desenvolvido. Estas conversas de explicitação, para além de me permitirem conhecer melhor cada aluno, permitiram-me também prestar um apoio mais individualizado a cada aluno.

Nestes momentos, procurei colocar algumas questões que levassem os alunos a compreenderem os seus pontos fortes e os seus pontos fracos perante as diversas tarefas. Por outro lado procurei também recolher evidências de aprendizagem que me ajudassem a compreender se o conteúdo estudado tinha sido consolidado ou não pelo aluno, como se pode verificar nos diálogos seguintes:

(...)

C: Selecionei a tarefa sobre o sujeito e o predicado.

PE: E na tua reflexão escreveste: a tarefa selecionada ajudou-me a aprender.

C: [interrompendo] Porque (pausa) porque eu andava com dificuldades no sujeito e no predicado.

PE: Então e depois da realização desta tarefa, ainda sentes que tens dificuldades?

C: Não.

(...)

PE: Então e o que é que tu percebeste sobre o sujeito e o predicado, consegues explicar-me?

C: (hesitante)

C: Sujeito é antes do nome.

PE: Tens a certeza?

C: (... olhava com um olhar duvidoso).

PE: Vamos escrever aqui (dando uma folha branca de tamanho A4) uma frase. Podes escrever uma frase qualquer.

(...)

C: A mariana tem um balão.

PE: A mariana tem um balão. Então qual é o sujeito da frase?

C: “Tem”.

PE: Tens a certeza?

(silêncio durante cerca de 1 minuto)

PE: Qual é o verbo?

C: “Tem”

PE: Então tem é o verbo. E qual é o sujeito?

C: “Um”

PE: Tens a certeza que o sujeito é “um”?

C: Não, é “Mariana”.

PE: Porque é que é a “Mariana”?

C: Porque é um nome.

(...)

PE: Ainda sentes dificuldades em tarefa deste género?

C: Mais ou menos.

PE: Gostavas de melhorar estes aspetos?

C: Sim.

PE: Então se eu trazer uma tarefa relacionada com o sujeito e o predicado, tu queres fazê-la em trabalho autónomo, para melhorares?

C: Sim.

(C.E. 21-11-2012)

PE: (...) E o que aprendeste mais com a realização desta tarefa?

A: Aprendi a saber melhor o sujeito e o predicado.

PE: E o que é saber melhor?

A: Aprendi a fazer melhor a divisão entre o sujeito e o predicado.

PE: Também disseste que podias estudar melhor os sinónimos e os antónimos e o sujeito e o predicado. Como é que fazias para estudar mais o sujeito e o predicado?

A: Escrevia frases e depois sublinhava o sujeito e o predicado.

PE: E porque é que querias estudar mais?

A: (resposta imediata) Para saber melhor as coisas, porque ainda tenho de melhorar.

PE: E gostavas de fazer outras tarefas para melhorar?

A: Sim.

PE: Então, se eu te trouxer tarefas de trabalho autónomo tu queres fazer?

A: Sim, para melhorar.

(C.E. 21-11-2012)

Como se pode verificar nos dois excertos apresentados, a partir das conversas de explicitação foi possível compreender se os alunos tinham compreendido o conteúdo em estudo ou não e se ainda manifestavam algumas dúvidas.

Partindo do reconhecimento das suas dificuldades e dos aspetos que necessitavam de melhorar, entrei num processo de negociação com os alunos, questionando-os quanto à sua vontade para realizarem novas tarefas. Uma das características que Pinto (2010, p.15) atribui ao portefólio é a negociação, porque “pressupõe um processo discutido e negociado entre quem realiza o portefólio e quem o solicita.”

Houve situações em que os alunos na sua reflexão indicavam que não tinham sentido dificuldades, no entanto depois de questionados, eram os próprios que referiam as suas dificuldades e o que necessitavam de melhorar. Desta forma, verifica-se que quando os alunos são capazes de pensar sobre o processo de realização de uma dada tarefa, conseguem compreender e verificar as suas dificuldades e, por isso, existe um “salto” na compreensão da sua própria aprendizagem. Para que este salto se verifique o questionamento por parte do professor é fundamental, pois guia os alunos para o pretendido.

Ao longo das sessões, verificou-se que um aluno começou a tentar resistir à aprendizagem, como se pode verificar no seguinte diálogo:

(...)

PE: E então consegues explicar-me a diferença entre os pronomes e os determinantes?

D.B: Mais ou menos. Os determinantes vêm antes do nome e o pronome vem depois do nome.

PE: Tens a certeza que o pronome vem depois do nome?

D.B: Não, eu ainda sinto dificuldades.

PE: Gostavas de fazer mais tarefas sobre os pronomes e os determinantes para perceberes melhor?

D.B: Mais ou menos.

PE: Se quiseses eu posso fazer uma tarefa para trabalhares mais este aspeto, queres?

D.B: Pode ser.

(C.E. 3-12-2012)

Foi na terceira sessão de tarefas que este aluno rejeitou melhorar o seu trabalho com tarefas de trabalho autónomo, e a sua vontade foi respeitada, como se pode verificar no excerto apresentado a baixo:

(...)

PE: Então essa tarefa era sobre circunferências?

D.B.: Não.

PE: Então era sobre o quê?

D.B.: Não me lembro como se chama.

PE: Não te lembras de termos trabalhado as situações aleatórias?

D.B: Não, já não me lembro.

PE: E lembraste de termos falado em acontecimentos certos, impossíveis, prováveis?

D.B.: Já não me lembro.

PE: Queres melhorar este aspeto? Queres fazer mais tarefas deste género para te relembrares?

D.B: Não.

PE: Ok. Obrigada D.

(C.E. 12-12-2012)

Ao longo das sessões, verificou-se que deixou de ser preciso questionar os alunos quanto à sua vontade para melhorar a sua aprendizagem através da realização de novas tarefas, pois eram os próprios que solicitavam apoio:

(...)

PE: Lembraste o que distingue os determinantes dos pronomes possessivos?

A: Não, não me lembro, eu acho que preciso de melhorar esta matéria com outras tarefas.

PE: Ok, então eu vou fazer uma tarefa para tu melhorares e depois levas como trabalho autónomo.

(C.E. 3-12-2012)

Depois da realização da ficha de avaliação formativa de final de período, alguns alunos vieram ter comigo, solicitando-me tarefas de trabalho autónomo para melhorarem alguns aspetos em que sentiram dificuldades: C: “Professora eu se calhar preciso de melhorar e de estudar mais os determinantes e os pronomes” (NT. 4-12-2012).

Foi também depois da realização dessa ficha de avaliação que uma aluna veio ter comigo e disse: C: “professora olhe aqui, eu só tinha colocado que era masculino, mas depois lembrei-me da nossa conversa e de ter feito a tarefa de trabalho autónomo e consegui dizer que é também um artigo definido” (NT. 4-12-2012). Assim, compreende-se que as conversas de explicitação e as tarefas de trabalho autónomo foram significativas para os alunos e contribuíram para a sua aprendizagem.

Verificou-se também que os alunos solicitavam tarefas de trabalho autónomo ao longo das sessões de recolha de tarefas, quando reviam o que tinham feito autonomamente e percebiam que necessitavam de melhor um ou outro aspeto: B: “Professora, eu não percebi muito bem este exercício. Pode dar-me uma tarefa parecida para eu melhorar?” (NT 28-12-2012).

Desta forma, o portefólio funcionou como um instrumento que encorajou e incentivou o trabalho autónomo por parte dos alunos, uma vez o facto de pensarem e de refletirem sobre a sua aprendizagem leva a que tomem consciência e ganhem autonomia para solicitarem e/ou arranjam soluções que os auxilie a ultrapassar essas dificuldades e a melhorar a sua aprendizagem. De facto quando os alunos desejam o trabalho que se apresenta parece que existem modificações e evoluções na sua aprendizagem.

Os alunos ficavam muito entusiasmados e interessados nas tarefas de trabalho autónomo. Este aspeto foi perceptível, porque assim que chegava à sala de aula, depois de termos combinado e negociado a realização de novas tarefas, os alunos questionavam-me:

H: Professora trouxe as tarefas de trabalho autónomo?

PE: Sim, trouxe.

H: Yeah! Vai distribuir agora?

PE: Sim, vou.

H: [tirou a capa destinada à arrumação dos trabalhos da mochila e guardou a sua tarefa]

(NT 11-12-2012)

Todo este processo de negociação que cria um ambiente interativo de comunicação, cooperação e de democracia é fundamental, pois se o aluno não deseja o trabalho que se apresenta “será na mesma trabalho perdido empurrar-lhe pelos ouvidos as demonstrações mais eloquentes” (Meirieu, 2002, p.71). Assim, privilegia-se uma pedagogia diferenciada, uma vez que organizam-se atividades e interações de maneira a que cada aluno seja confrontado com as situações que sejam mais proveitosas para si. Tudo aquilo que o professor deseja ajudar o aluno a conquistar “não deve ser fruto de um capricho do [seu] humor ou de [sua] paixão, ele deve ser bom em si, (...), ele deve parecer bom aos olhos da criança”.

Neste sentido, os alunos têm “poder” e uma responsabilidade acrescida sobre o seu próprio processo de aprendizagem, pois é-lhes dada a oportunidade de escolherem o que desejam fazer e de autorregular a sua aprendizagem. Deste modo, o docente não “abusa” do seu poder ao ter “a grande preocupação de fazer engolir a massa de conhecimentos que irá encher cabeças ingurgitadas até à indigestão e à náusea.” (Freinet, 1973, p.67-68). Os alunos devem controlar a grande parte das variáveis do ambiente de aprendizagem e os professores devem evitar os modelos que envolvem motivação exterior ao indivíduo, “porque a verdadeira aprendizagem, aquela que pode durar toda a vida, deve ser autónoma e independente de controlos exteriores” (Marques, 1998, p.65).

Assim, a adoção deste instrumento centra-se num paradigma de aprendizagem uma vez que se situa no eixo aluno-saber, em contraposto com o paradigma de ensino – professor-saber. O professor tem como principal função guiar, motivar e orientar as

aprendizagens dos seus alunos, não podendo “obrigar o aluno a aprender” (Coelho & Campos, 2003, p.19).

Depois da realização das tarefas de trabalho autónomo, reuni-me novamente com os alunos com o intuito de recolher evidências de aprendizagem e de compreender a sua opinião quanto ao contributo destas tarefas para a sua aprendizagem (anexo 10).

PE: Então A. as tarefas de trabalho autónomo ajudaram-te a aprender?

A: Sim, eu antes tinha dúvidas e agora já não tenho.

PE: Eu fiquei muito contente, conseguiste fazer tudo muito bem.

A: Sim.

PE: Ainda tens alguma dúvida?

A: Não, eu agora percebi tudo.

PE: Então consegues explicar-me o que é que já sabes sobre os sinónimos e os antónimos?

A: Que.. (pausa) .. que os antónimos são o contrário, têm significados diferentes.

PE: E os sinónimos?

A: O sinónimo são palavras que têm o mesmo significado (...)

(NT 10-12-2012)

Houve ainda uma aluna, que veio ter comigo depois de ter realizado as tarefas de trabalho autónomo e disse-me: “Professora, eu acho que estas tarefas são uma coisa boa, porque eu sinto que melhorei, agora já não tenho dificuldades” (NT 10-12-2012).

Em **síntese**, o portefólio parece apresentar grandes potencialidades, porém não produz efeitos no imediato, pois as evoluções vão surgindo progressivamente. Como qualquer trabalho que fuja do habitual exige tempo e preparação. Verifica-se que os alunos são capazes de pensar e de escrever sobre a sua aprendizagem de diversas formas e que existe uma estreita relação entre a componente afetiva e a aprendizagem. Constatase também que o portefólio estimula o trabalho autónomo, que por sua vez contribui para que existam evoluções no processo de aprendizagem de cada um dos alunos.

O portefólio para além de contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de atitudes e de capacidades como a autonomia, responsabilidade, capacidade metacognitiva e desenvolvimento do sentido crítico, contribui também para as aprendizagens que estão

relacionadas com as diferentes áreas do saber. O feedback articulado com o portefólio parece possibilitar melhorias na aprendizagem dos alunos ao nível da escrita, assim como ao nível da compreensão de conteúdos temáticos. Contudo, verifica-se que o feedback em produções idênticas não produz a mesma eficiência em alunos diferentes, uma vez que nem todos foram capazes de se autocorrigir autonomamente.

4.4 O Portefólio e a aprendizagem do professor

Ao longo deste estudo ocorreram algumas situações que me permitem verificar e considerar que o portefólio é um instrumento que também contribui para a aprendizagem do professor e para o seu desenvolvimento profissional.

O portefólio permite, através das reflexões dos alunos, verificar e perceber as dificuldades dos alunos e, posteriormente arranjar estratégias para ultrapassar essas mesmas dificuldades. Quando se estudou o sujeito e o predicado, verifiquei, através das conversas de explicitação que muitos alunos construíram um conhecimento erróneo. Foram vários os alunos que me referiram “que o sujeito corresponde ao nome e o predicado ao verbo” (R. E 21-11-2012). Também houve um dos alunos que me referiu que o predicado correspondia apenas ao verbo, pois o resto da frase (complemento direto) correspondia ao “complemento” (A. E 21-11-2012).

Neste sentido, partindo destas conversas recolhi informações úteis sobre o processo de aprendizagem dos alunos e sobre as suas necessidades que me permitiram alterar e ajustar a prática, planificando intencionalmente novas atividades com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos. Assim, depois das conversas de explicitação percebi que teria de planificar novas tarefas relacionadas com este conteúdo, para alterar o conhecimento que havia sido construído pelos alunos.

Posteriormente, consegui compreender que as novas tarefas provocaram uma alteração na aprendizagem dos alunos, pois alguns alunos voltaram a selecionar tarefas relacionadas com este conteúdo, referindo na sua reflexão, tal como R.B., que a tarefa selecionada ajudou-os a aprender, porque “(...) ainda não sabia que dentro do predicado havia o verbo e o complemento direto” (P 12-12-2012).

Também foi possível compreender que o facto de o estudo dos pronomes e determinantes, se ter realizado em apenas uma semana, não permitiu que este conteúdo ficasse bem consolidado. Através das conversas de explicitação e das reflexões dos alunos

verificou-se que alguns confundiam os pronomes com os determinantes, pois não sabiam quando se utilizavam uns e outros.

PE: Qual foi a primeira tarefa de Língua Portuguesa que tu seleccionaste?

C: Foi a tarefa sobre os pronomes e os determinantes possessivos.

PE: Então é o que é que tu aprendeste sobre os determinantes e os pronomes?

C: Os pronomes substituem os nomes e os determinantes são depois do nome.

PE: Tens a certeza que os determinantes vêm depois do nome?

(C.E. 3-12-2012)

PE: Pela tua reflexão consegui perceber que tu consegues dar-me exemplos de pronomes e determinantes possessivos. Mas consegues dizer-me o que aprendeste sobre os pronomes e determinantes?

A: (Silêncio durante alguns segundos) Aprendi (...) Eu não sabia muito bem os possessivos.

PE: E com esta tarefa ficaste a saber melhor?

A: Sim.

PE: Lembraste o que distingue os determinantes dos pronomes possessivos?

A: Não, não me lembro. Eu acho que preciso de melhorar esta matéria com outras tarefas.

(...)

(C.E. 3-12-2012)

Partindo também deste diálogo foi possível planificar novas tarefas para que a aprendizagem dos alunos melhorasse.

Na última sessão de recolha e reflexão das tarefas também percebi que o estudo das situações aleatórias no âmbito da área de Matemática não ficou consolidado como era desejado e que para alguns alunos não tinha sido significativo, como se pode verificar no excerto extraído da conversa de explicitação com um dos alunos:

PE: Muito bem! Agora vamos conversar um pouco sobre as tarefas de matemática. Qual foi a que menos gostaste?

D.B.: A tarefa das circunferências.

PE: Tens a certeza que essa tarefa era sobre as circunferências?

D.B.: Ai não. Era sobre o raio e o diâmetro.

PE: De certeza?

D.B.: Sim.

PE: Então lê lá a tarefa.

[O aluno leu a tarefa]

PE: Então essa tarefa era sobre circunferências?

D.B.: Não.

PE: Então era sobre o quê?

D.B.: Não me lembro como se chama.

PE: Não te lembras de termos trabalhado as situações aleatórias?

D.B.: Não, já não me lembro.

(...)

(C.E. 12-12-2012)

Como o período de estágio estava a terminar, passei esta informação à professora cooperante que se aprontou a voltar a trabalhar este conteúdo com os alunos.

Além de todos estes aspetos, o portefólio “ensinou-me” a utilizar, em situações futuras, os conceitos de uma área curricular numa linguagem acessível para os alunos, pois através das reflexões escritas dos alunos foi possível verificar algumas estratégias singulares que os mesmos arranjam para mais tarde, se lembrarem de algo: D.B: “A tarefa do prefixo, sufixo e ambas ajudou-me a saber que no lado esquerdo é o prefixo, no lado direito é o sufixo e do lado esquerdo e direito é ambas” (P 19-12-2012). O facto de o professor proporcionar aos alunos a oportunidade de escreverem sobre o que aprendem, permiti-lhe conhecer essas estratégias e vir a utilizá-las no futuro com outros alunos, com o intuito de facilitar a sua aprendizagem.

Ainda relativamente às aprendizagens que o portefólio proporciona ao professor, é importante ressaltar que também permite compreender o género de tarefas que os alunos

preferem. Com esta experiência foi possível compreender que os alunos não gostam de tarefas que não criam desafio, uma vez que referem gostar de tarefas: M: “que nos fazem puxar pela cabeça e pensar” (C.E. 21-11-2012). Também se verifica que alguns alunos, tal como B. consideram que aprendem mais com tarefas difíceis: B: [relativamente às tarefas fáceis] “Porque assim faço logo e não aprendo muita coisa. Se fosse uma tarefa mais difícil aprendia mais” (C.E. 12-12-2012). Desta forma, este aspeto ajuda o professor a recolher dados que lhe permitem planificar as futuras tarefas adequadas às capacidades e interesses dos alunos.

Do exposto, podemos afirmar que o portefólio, pelo seu conteúdo, permite ao professor compreender o que cada aluno já aprendeu e o que ainda lhe falta aprender, para além de lhe permitir adequar a sua prática às necessidades e interesses dos alunos. Assim, através da utilização deste instrumento de trabalho fiquei a conhecer melhor como é que o currículo estava a ser desenvolvido e praticado, adquiri também uma maior compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e tive a oportunidade de agir intencionalmente para que os alunos progredissem. Deste modo, por um lado, o portefólio é um instrumento que permite ao professor refletir sobre todo o processo em que está envolvido, através de uma postura de questionamento (Alarcão, 1996) que é “condição considerada na actualidade como essencial para o desempenho desta profissão” (Mezirow, 1991 referido por Pinto & Santos, 2006, p.158). Neste sentido, Santos (2010, p.7) acresce ainda que o portefólio dos alunos funciona como um “ espelho” da prática do professor e suscita “momentos propiciadores de confrontação e reflexão.” Por outro lado, proporciona mudança na prática do professor e nas suas conceções e consequentemente permite-lhe aprender aspetos relacionados com o ensino, promovendo assim, o seu próprio conhecimento profissional.

4.5 O Portefólio na perspetiva dos alunos e da professora titular de turma

Na perspetiva dos alunos

Depois de ter recolhido os questionários realizados aos alunos do 4º B (anexo 1), analisei-os, verificando as diferentes perspetivas dos mesmos em relação ao instrumento de avaliação utilizado – o portefólio. Para além disso, analisei também as entrevistas finais (ver anexo 11) realizadas aos seis alunos selecionados para este estudo que tinham como

objetivo clarificar e explicitar de forma pormenorizada as suas respostas ao inquérito por questionário.

Todos os alunos acharam a ideia de construir um portefólio interessante, porque reconhecem a sua importância para relembrar o que estudaram e para o desenvolvimento da escrita: R: “aprendi a escrever melhor com as reflexões” (Ent. alunos).; M: “(...) ao ler as tarefas relembrávamos o que tínhamos estudado” (Ent. alunos). Há também alunos que referem que foi interessante, porque aprenderam a organizar-se, a refletir e a pensar sobre a sua aprendizagem: B: “(...) aprendemos a organizar os nossos trabalhos e (...) foi giro na reflexão referir as dificuldades que tivemos e o que aprendemos” (Ent. alunos).

No que se refere às dificuldades, dez alunos referem que tiveram dificuldades em selecionar as tarefas, porque como refere M.: “eu ficava confusa por não saber qual é que devia escolher” (Ent. alunos) e, porque como menciona B.: “quase todas [as tarefas] foram divertidas e aprendi” (Ent. alunos). Sete alunos indicam que a sua grande dificuldade foi em refletir sobre as suas escolhas, pois como ficavam indecisos entre duas ou mais tarefas, depois sentiam dificuldades em refletir sobre a sua escolha: D.B: “às vezes ficava indeciso entre duas tarefas” (Ent. alunos) e outros sete alunos referem que sentiram dificuldades em ambas as situações, porque queriam selecionar mais do que uma tarefa e porque não sabiam indicar o que era para aprender com a tarefa selecionada, como indicou C.: “às vezes queria escolher duas ou três tarefas e só podia escolher uma” e “porque às vezes não sabia dizer o que era para aprender na tarefa selecionada” (Ent. alunos).

A maioria dos alunos refere que o portefólio os ajudou a sentirem-se responsáveis pelo seu trabalho e pela sua aprendizagem, justificando que tinham oportunidade de perceber o já sabiam e o que não sabiam, podendo, a qualquer altura, solicitar novas tarefas para melhorar a aprendizagem ou consultar o portefólio para recordar o que tinham estudado: M.: “ao ler o portefólio todo, eu percebia as coisas que já sabia bem e as que não sabia tão bem. Para além disso, tinha aqui as tarefas guardadas e podia vir ver” (...) “quando não sabia tão bem as coisas, tinha oportunidade de ler as tarefas, quando folheava o portefólio, e tinha hipóteses de melhorar com outras tarefas que a professora dava” (Ent. alunos).

Relativamente à perceção dos alunos sobre o contributo deste instrumento para melhorar as suas aprendizagens, os alunos referem que o portefólio ajudou a melhorar, pois tinham oportunidade de recordar os conteúdos estudados, tal como refere M.: “quando eu folheava o portefólio, eu lia e recordava as coisas já estudadas” (Ent. alunos). Há ainda alunos que referem que este instrumento ajudou-os a autoavaliar e a perceber onde tinham

dificuldades e o que já sabiam, para além de lhes ter dado a oportunidade, tal como refere M.A de “aprender com os erros” (Inq. alunos) e de ultrapassar as suas dificuldades.

Um dos alunos a beneficiar de apoio escolar (I.M.) referiu que aprendeu muitas coisas novas com a utilização do portefólio e com a ajuda da professora e considerou que o portefólio ajudou-o a melhorar as suas aprendizagens, pois “às vezes não queria trabalhar e com o portefólio trabalhava” (Inq. Alunos).

No que se refere aos aspetos que o portefólio ajudou a melhorar, a maioria dos alunos refere que ajudou muito a identificar os pontos fortes, contudo alguns referem que ajudou pouco, pois tal como refere R. “quando eu achava as tarefas fáceis é porque eu já sabia as coisas, mas eu acho que isso não aconteceu muitas vezes” (Ent. alunos).

Alguns alunos referiram que o portefólio “ajudou-os pouco” a conhecer-se como aluno (como aprendem melhor), contudo a maioria refere que ajudou muito. Todos os alunos referem que ajudou a identificar as suas necessidades/dificuldades, porém apenas dezoito referem que ajudou a resolvê-las, indicando, tal como B. que “não foi em todas as tarefas que senti muitas dificuldades, foi só em algumas” (Ent. alunos) e depois “tive oportunidade de melhorar a minha aprendizagem, porque a professora deu-me outras tarefas. Por exemplo, aquela tarefa dos barcos, eu não tinha percebido bem, mas depois a professora deu-me uma tarefa parecida e eu consegui fazer” (Ent. alunos). Uma aluna (M.) acrescenta ainda que “por exemplo eu percebi que não sabia muito bem o sujeito e o predicado e depois tive oportunidade de melhorar com outra tarefa que a professora me deu” (Ent. alunos). Sobre a componente da autoavaliação, a grande maioria dos alunos refere que os ajudou muito a tomar consciência das suas aprendizagens.

Uma interpretação possível para os quatro alunos terem respondido que o portefólio não os ajudou a resolver as suas dificuldades, pode ser o facto de não ter conseguido proporcionar igualmente a todos os alunos, as mesmas oportunidades de melhoramento das suas aprendizagens. Considerando que tinha seis alunos para analisar especificamente neste estudo, centrei-me neles, não descorando e esquecendo os restantes, contudo tenho consciência que não consegui chegar a todos como desejaria.

Em relação às aprendizagens realizadas através do portefólio, verifica-se que o portefólio permitiu aprendizagens diferentes em diferentes alunos. Quinze alunos referem que os ajudou a identificar dificuldades e a refletir sobre o que fizeram, treze alunos referem que também os ajudou a escolher trabalhos e dez referem que ajudou a perceber o que já sabiam.

Numa escala de um a cinco os alunos consideram-se maioritariamente muito satisfeitos com o seu portefólio, atribuindo assim o número cinco e indicando, tal como B. e A. que “foi interessante e que o portefólio está bom” (Inq. alunos). No entanto alguns alunos referiram que não se sentiram totalmente satisfeitos, pois por exemplo como refere R.: “se (...) tivesse uma caligrafia melhor o portefólio podia ter ficado melhor” (Ent. alunos).

Todos os alunos referiram que gostariam de voltar a utilizar o portefólio, no entanto surgem variadíssimas razões: M.: “porque gostei de seleccionar e de arquivar os trabalhos” (Inq. alunos); J.T.: “porque aprendi muito” (Inq. alunos) e porque ajuda a estudar e a perceber melhor as coisas, pois como indica B.: “quando estou a seleccionar as tarefas estou a recordar as coisas que já trabalhei” (Ent. alunos). Surgem ainda outros motivos, como por exemplo: H: “porque dava para perceber as dificuldades” (Inq. alunos); I.R.: “porque posso utilizá-lo para estudar,” (Inq. alunos); A: “porque vejo e penso sobre os meus erros” (Inq. alunos) e porque permite melhorar a escrita de textos, como refere R.: “porque ajudou-me a escrever melhor os textos. Quando eu refletia sobre as tarefas estava a treinar a escrita” (Ent. alunos). Outros alunos referem que o portefólio permite ir aprendendo cada vez mais, pois como refere M. “às vezes há coisas que passam despercebidas” e como contactam com o portefólio todas as semanas, podem “perceber coisas que antes não tinham percebido” (Inq. alunos).

No que diz respeito às sugestões que dariam para que o trabalho fosse mais interessante, a maioria dos alunos não dá nenhuma sugestão, pois consideram a dinâmica utilizada interessante: M.G.: “não tenho nenhuma sugestão, pois esta forma [de trabalhar] foi muito interessante e o trabalho muito importante” (Inq. alunos). Contudo houve dois alunos que apresentaram algumas sugestões, como por exemplo: M.G.: “utilizar em cada ano um portefólio” (Inq. alunos) e R.: “acrescentar as tarefas e reflexões de Estudo do Meio” (Ent. alunos)

Para além da aplicação deste questionário, realizei também uma pequena conversa de explicitação (ver anexo 12) com os seis alunos seleccionados para este estudo, depois da realização das fichas de avaliação de final de período, com o intuito de compreender a opinião dos alunos sobre o contributo do portefólio para a realização dessa mesma ficha.

Os alunos referiram-me que o portefólio ajudou-os na realização do teste, porque tiveram oportunidade de realizar tarefas relacionadas com os aspetos em que sentiam dificuldades, o que lhes permitiu melhorar e ganhar segurança antes da sua execução: M: “o portefólio ajudou-me para o teste, porque fiz mais coisas” e porque “melhorei onde

tinha dificuldades”; B: “[o portefólio] permite vir mais preparada para os testes (...) porque com a tarefa que levei para casa [tarefa de trabalho autónomo], já fiquei a perceber o exercício e fui mais segura para o teste”. Outros alunos referem que o facto de lerem as tarefas para as conseguirem seleccionar, ajuda a lembrar tudo o que foi estudado: M: “Quando, (pausa) íamos ver (...) e arquivar tarefas no portefólio, eu lia sempre o que tinha feito, e assim relembrei tudo o que estudei e, por isso, já não estava tão nervosa.” Houve, no entanto um aluno que, inicialmente referiu que o portefólio não o ajudou para o teste, “porque o teste era muito diferente” e, porque “já sabia tudo o que lá saia”, no entanto quando questionado sobre o facto de o portefólio ajudá-lo a identificar e a resolver as suas dificuldades referiu-me que o portefólio o ajuda, pois “posso melhorar [referindo-se às tarefas de trabalho autónomo].”

Na perspetiva da professora titular de turma

Depois de realizada a entrevista à professora titular (anexo 13) pude analisar as suas respostas e perceber a sua perspectiva em relação ao portefólio enquanto instrumento de avaliação e à sua respetiva dinamização na turma 4ºB.

Relativamente ao portefólio enquanto instrumento de avaliação, a professora cooperante considera-o “um instrumento (...) por excelência” (Ent. prof.), por considerar que através da observação da evolução do seu desempenho, o aluno encontra motivação para ultrapassar as suas dificuldades. Para além disso, o portefólio permite ao aluno reconhecer as suas falhas e os seus avanços, contrariamente ao que habitualmente acontece com a avaliação através de testes em que o aluno “apenas vê os retrocessos ou as suas falhas” (Ent. prof.).

A professora referiu que o seu interesse em utilizar o portefólio, entendido como o conjunto de trabalhos significativos para o aluno e não como o conjunto dos melhores trabalhos, surgiu recentemente, no entanto como o considerou útil, tem vindo a pesquisar sobre esta forma de avaliar. Na sua opinião, este instrumento deve ser introduzido “precocemente” (Ent. prof.) e deve tornar-se uma rotina no meio escolar, para “que se torne um processo natural e intuitivo para o professor e aluno” (Ent. prof.).

A docente revela que o portefólio implementado correspondeu ao que gostaria de implementar, no entanto indica que “por motivos de tempo e burocracias” (Ent. prof.) optaria por elaborar, no início do ano, o guião de apoio à reflexão em grelha, em conjunto com os alunos, efetuando posteriormente as alterações necessárias. Refere ainda que

apenas faria uma avaliação descritiva pontualmente, embora a considere o “método ideal” (Ent. prof.). Na minha opinião, esta docente parece considerar o portefólio um instrumento útil para a aprendizagem, no entanto é possível perceber que se mostra pressionada pela questão do tempo, o que de certa forma ilustra algumas dúvidas sobre o potencial do portefólio enquanto instrumento de aprendizagem.

Relativamente à dinamização do portefólio na turma 4º B, a professora revela que “foi excelente” (Ent. prof.) e enaltece a entrega e o interesse da estagiária/investigadora e dos alunos. Menciona ainda que este instrumento permitiu aos alunos desenvolverem a sua capacidade metacognitiva e contactar com os aspetos emocionais “que poderiam estar a funcionar como o principal bloqueador cognitivo” (Ent. prof.).

A professora refere que os alunos evoluíram bastante ao longo do processo de reflexão a que foram sujeitos e que o importante foi “que a reflexão partiu deles e não daquilo que o professor disse” (Ent. prof.). Acrescenta ainda que “ensinar os alunos a pensar e a refletir sobre o próprio trabalho e sobre si mesmos” (Ent. prof.) foi a grande vantagem deste trabalho.

A docente termina afirmando que o portefólio funciona como instrumento de aprendizagem, e que este instrumento poderá apaziguar o professor quando chegar o momento de “atribuir um número ao aluno” (Ent. prof.).

Na verdade, o portefólio envolve um processo lento, ou seja é necessário dedicar-lhe algum tempo, o que colide com a lógica introduzida pelos exames/testes. Desta forma apesar de a professora cooperante considerar o portefólio um instrumento útil, tanto para o aluno como para o professor, acha que deve ser introduzido o mais cedo possível para que os alunos, ao fim de um certo tempo, adquiram uma certa autonomia e eficiência na sua realização.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo perceber se o portefólio contribui para o processo de aprendizagem de todos os alunos, analisando o seu papel e como pode ser utilizado para refletir, auxiliar e apoiar as diversas aquisições realizadas no dia a dia escolar dos alunos.

Para isso, durante todo o processo de implementação do portefólio procurei valorizar a criança e tudo aquilo que ela dizia (Freinet in Aucouturier, 2010), por acreditar que só assim os alunos se apropriam do instrumento e desenvolvem, através dele, aprendizagens significativas e duradouras. Foi a partir das diferentes ideias e sugestões dos alunos que se originaram diversos debates com vista à tomada de decisões em conjunto, através de um processo negocial.

Também se pode verificar que nas primeiras sessões, preocupei-me em auxiliar os alunos, uma vez que estavam a realizar um trabalho desta natureza pela primeira vez, no entanto o meu papel, com o grande grupo, foi-se alterando e transformando por os alunos terem adquirido autonomia e responsabilidade pelo seu trabalho, tornando-se progressivamente menos ativo e participante, mas mais disponível para apoiar as solicitações dos alunos individualmente.

A dinâmica manteve-se constante, ou seja em todas as sessões os alunos selecionaram as tarefas de duas áreas curricular, refletiram sobre as suas escolhas e arquivaram as tarefas selecionadas. A duração das sessões variou, o que nos permite compreender que, no decorrer do tempo, os alunos foram adquirindo autonomia e responsabilidade pela tarefa que lhes foi proposta. Esta evolução é fruto, segundo Pinto e Santos (2006) do facto de o portefólio passar a ser familiar ao aluno e de este adquirir uma maior compreensão do que se espera que faça.

Verifica-se que todo o percurso até à última sessão de recolha e reflexão das tarefas foi marcado por aprendizagens e evoluções nos alunos que foram surgindo ao longo do tempo. O portefólio enquanto instrumento de avaliação que serve as aprendizagens demonstra resultados positivos, como se pode perceber de seguida, no entanto não são imediatos, pois é um processo, cheio de recuos e avanços, que leva o seu tempo e que obriga a uma certa persistência e continuidade da parte do professor.

Após a análise de todo o percurso é possível verificar que os alunos evoluíram com este instrumento de trabalho, pois aprenderam conteúdos tais como: sujeito e predicado, palavras compostas, sólidos geométricos, operações, organização de dados em tabelas, etc; aprenderam a organizar-se, melhoraram a sua escrita e desenvolveram a capacidade metacognitiva, isto é a capacidade de pensar e de refletir sobre a sua aprendizagem: F: “Na realização desta tarefa eu aprendi o sujeito e o predicado. Também aprendi que para descobrir o sujeito pergunta-se: Quem é que faz? E para descobrir o predicado pergunta-se: O que fez?” (P. 19-12-2012).

Verificou-se também uma evolução na capacidade de organização, seleção e reflexão na maioria dos alunos, contudo, acreditando que estas são aprendizagens que levam tempo, caso o estudo continuasse poder-se-iam verificar ainda mais evoluções.

Foi possível perceber que os alunos são capazes de refletir sobre a sua aprendizagem de diversas formas, quando lhes é dada a oportunidade de pensar sobre o seu processo de aprendizagem. Assim, podemos verificar que invocar a incapacidade dos alunos destas idades para a não utilização do portefólio, não faz qualquer sentido (Bondoso & Santos, 2009). Na verdade, como se pode perceber por este estudo, o processo de reflexão sobre a ação, embora frágil no que se refere a evidências de aprendizagem, uma vez que os alunos nem sempre clarificam o que aprendem: H: “Aprendi os sinónimos e os antónimos porque antes não sabia.” (P 16-11-2012) mostra-se muito proveitoso, pois os alunos desenvolvem competências reflexivas e metacognitivas ao pensarem sobre a sua aprendizagem e o seu trabalho (Menino, 2004, p.207 in Pinto & Santos, 2006). Wade e Yarbroughh (1996) referido por Santos (2010, p.4) acrescentam ainda que o ato de refletir constitui um “meio muito favorável à aprendizagem, dado que quando refletimos, vamos descobrindo relações entre diferentes aspetos da nossa experiência vivida.”

Percebe-se também que o tempo de duração das sessões foi reduzindo, assim como o tempo que os alunos demoravam para selecionar as tarefas e para refletir. Na verdade, os alunos necessitam de tempo para se apropriarem de uma nova tarefa, como tal, considere normal o facto de, no início, terem levado mais tempo para realizarem os diferentes procedimentos.

Constata-se que o feedback dado em produções idênticas não produz a mesma eficácia em alunos diferentes, pois nem todos os alunos foram capazes de se autocorrigir de forma autónoma. Para além disso, verifica-se que quando os alunos desempenham um papel ativo na correção dos seus erros, adquirem aprendizagens sólidas e duradouras, pois constata-se que alguns erros deixaram de surgir nas produções seguintes. O feedback

através de anotações, que continham indicações centradas na tarefa e que davam “pistas” para a sua correção, permitiu que alguns alunos corrigissem autonomamente os seus erros, consultando instrumentos que auxiliam o processo de escrita, no entanto a outros alunos foi necessário prestar auxílio e/ ou questioná-los, indo ao seu encontro, pois estavam a resistir à tarefa.

Verificam-se também evoluções nas produções escritas dos alunos, com a diminuição de feedback que não pretendia corrigir o erro, mas promover o envolvimento do aluno neste processo de aprendizagem através de anotações que encaminhavam o aluno para a sua autocorreção. Estas anotações lembravam sistematicamente os alunos do que precisavam de melhorar para atingirem o que se propuseram e permitiam-lhes tomar consciência dos seus próprios progressos comparativamente aos seus desempenhos anteriores. Assim, a avaliação acompanhada de feedback escrito demonstrou que os alunos conseguem acompanhar o seu progresso, apercebem-se das suas próprias dificuldades e, posteriormente, autonomamente conseguem ultrapassá-las. Para além disso, também é possível compreender que o feedback oral, durante todo o processo de trabalho foi eficaz, uma vez que ao longo do tempo os alunos deixaram de necessitar dele.

Sustentada na minha observação e intervenção, posso concluir que esta proposta de atividades suscitou interesse nos alunos, dando-lhes a possibilidade de participarem ativamente no processo de avaliação, gerindo e autorregulando o seu processo de aprendizagem, a partir da identificação dos seus erros e dificuldades. Para além disso, este instrumento permite uma aproximação entre professor e aluno, permitindo-lhes refletir sobre as evoluções reveladas nas atividades propostas; as dificuldades sentidas na realização das mesmas, bem como negociar e pensar em estratégias em conjunto que permitam melhorar a aprendizagem. Tal como refere Veiga Simão (2008, p. 145), o portefólio quando se centra na aprendizagem possibilita “mudanças de papéis, promoção das auto-avaliações, autoaprendizagens através do estabelecimento de objectivos próprios, e consequentemente, de planos de concretização”. Assim, o aluno toma consciência do que sabe e do que ainda necessita melhorar o que lhe possibilitará ser “um bom co-avaliador das tarefas a realizar” (Coelho & Campos, 2003, p.20).

Tendo em conta que os alunos se sentem corresponsáveis e agentes ativos no seu processo de aprendizagem, eles têm autonomia para solicitarem o apoio do professor quando necessitam, tal como foi visível ao longo deste estudo. A relação entre estes dois agentes é mais individualizada e de qualidade, aumentando por isso, a autoestima dos alunos que se traduz em influências positivas para a aprendizagem.

Importa ressaltar que a utilização deste instrumento não é simples, pois implica uma organização e planificação rigorosa e uma revisão sistemática e regular dos portefólios dos alunos. No entanto, é um método de trabalho que influencia positivamente a forma como se ensina, como se aprende, como se trabalha e como se avalia. Ele permite que a sala de aula se transforme num local em que as aprendizagens se vão construindo em conjunto e individualmente ao ritmo de cada aluno, em que se reflete e pensa sobre a aprendizagem, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que essencialmente se aprende.

Verifica-se que a partir das conversas de explicitação, os alunos compreendem as suas dificuldades e desejam ultrapassá-las, realizando novas tarefas de trabalho autónomo. Deste modo, o trabalho autónomo surge como um instrumento que permite colocar o aluno numa situação de aprendizagem “fecunda para ele” (Perrenoud, 2000, p.51) e que possibilita a diferenciação pedagógica, pois constitui-se como uma forma de adaptar o ensino às dificuldades de cada um dos alunos para os conduzir ao domínio dos objetivos pretendidos. Deste modo, “parte dos processos e ensino/aprendizagem à luz do que é aprender e da criação de condições para que ela seja mais efectiva” (Pinto, 2006, p. 11).

Foi possível verificar que um aluno tentou resistir a esta proposta de aprendizagem não querendo melhorar a sua aprendizagem através da realização de novas tarefas. Como tal, percebe-se que este instrumento não é uma “receita” que funciona com todos os alunos. Caso este estudo continuasse seria importante procurar respostas para justificar a atitude deste aluno e arranjar novas estratégias que lhe permitissem desejar melhorar a sua aprendizagem.

Para além disso, o portefólio é também um instrumento que contribui para as aprendizagens do professor, uma vez que lhe permite repensar constantemente a sua ação e possibilita-lhe um “conhecimento mais profundo do formando” (Santos, 2010, p.7) que lhe dá a oportunidade de adequar a sua prática, criando um ambiente de aprendizagem favorável. De acordo com Bondoso e Santos (2009), o professor, sem conhecer os alunos, sem conhecer a forma como eles compreendem e avaliam as suas aprendizagens, não consegue adequar a sua prática.

O processo de reflexão sobre a prática pedagógica permite ao professor compreender o que necessita de ser alterado ou adequado, o que irá influenciar a sua planificação. Assim, o portefólio pode enriquecer a prática pedagógica desde que seja bem enquadrado e utilizado com iniciativa.

Como foi possível verificar neste estudo, as reflexões escritas e/ou orais dos alunos sobre a sua aprendizagem fornecem indicações ao professor do que consolidaram ou não e de qual o caminho a percorrer para melhorar a aprendizagem. Deste modo, o portefólio permite ao professor “encontrar evidências de aprendizagem e, assim certificar saberes e competências” (Bondoso & Santos, 2009, p.101). No entanto, este instrumento de avaliação formativa mais do que certificar, destina-se a apoiar o processo educativo e a ajudar o aluno a aprender, garantindo a diferenciação pedagógica e a aprendizagem.

Os alunos aderiram com grande entusiasmo à sua utilização e compreenderam a sua utilidade nomeadamente em termos de contributos para a aprendizagem. Creio que este entusiasmo levou-os à superação das dificuldades, à desinibição perante o erro, criando um ambiente de confiança e uma certa predisposição e desejo para melhorar o processo de aprendizagem. Quanto mais envolvidos e participativos os alunos forem, maior será o seu grau de satisfação com a escola e a sua motivação, que é condição fundamental para a aprendizagem. Blanco e Coelho (1996, p.19) referem que “a motivação só se completa quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços o encaminham para a realização do ideal desejado.”

O estudo também mostra que os alunos com dificuldades de aprendizagem não são um obstáculo à utilização deste instrumento, uma vez que são capazes de comentar a sua aprendizagem e de participar com entusiasmo em todo o processo.

Ao longo deste estudo percebe-se que o portefólio favorece a capacidade de autoavaliação e sentido crítico dos alunos, através do reconhecimento dos seus pontos fortes e fracos, mas também a capacidade de autorregulação do seu processo de aprendizagem, através da tomada de decisões de forma refletida e consciente sobre a sua aprendizagem, de modo a geri-la e a orientá-la em função dos objetivos propostos. Assim, se o portefólio não for entendido como o conjunto de todos os trabalhos realizados pelos alunos, mas sim como um instrumento de autorreflexão que motoriza a aprendizagem, apresenta diversas potencialidades, uma vez que a avaliação surge como um processo interno em que o próprio aluno toma consciência das suas necessidades. Como tal, o professor deve acreditar que este trabalho “não é perder tempo” (Pinto & Santos, 2006, p.151).

Só a experiência quotidiana nos revela o potencial pedagógico do portefólio enquanto instrumento de aprendizagem que possibilita uma pedagogia diferenciada, fornecendo aos alunos a possibilidade de escolha no seu relacionamento com o saber e na sua disponibilidade para o desenvolvimento de competências exigidas.

Considero que este estudo foi de grande importância, para a construção da minha identidade profissional, pois permitiu-me refletir sobre a minha prática, aprofundar as minhas conceções sobre a avaliação, assim como confrontar essas conceções com os dados recolhidos no terreno, e assim pensar na melhor forma de atuar, no sentido de contribuir para as aprendizagens dos alunos.

Ao longo deste projeto surgiram algumas dificuldades nomeadamente no que respeita aos comentários formativos às produções escritas dos alunos. Devido à pouca experiência, os primeiros comentários constituíram-se como um desafio, pois tive de decidir o que escrever e como iria escrever, de modo a não dar respostas imediatas aos alunos e a não redigir um comentário vago que não os auxiliasse no processo de autocorreção (Menino in Pinto & Santos, 2006).

Limitações do Estudo

Apesar dos contributos positivos do portefólio para o processo de ensino-aprendizagem ilustrados no presente estudo, afigura-se como pertinente enunciar algumas limitações decorrentes de dois fatores: a realidade que o contexto pedagógico comporta e o tempo destinado ao estudo. Com efeito, a situação real das escolas em termos de organização acaba por condicionar estudos desta natureza. O facto de o estudo se ter realizado numa turma de 4º ano, que no fim do ano letivo terá de realizar exames a nível nacional que contarão para a avaliação, condicionou este estudo, pois não foi possível ter mais tempo disponível para o trabalho realizado com o portefólio. Considero que era fundamental, disponibilizar umas horas por semana para o trabalho com o portefólio, para além do dia da seleção e recolha das tarefas, para que os alunos o folhassem e contatassem com ele, permitindo assim, que se verificassem mais evoluções. Por outro lado, o tempo de duração do estudo é curto quando se pretende verificar os efeitos que a introdução de um instrumento organizador de aprendizagens e estimulador da capacidade metacognitiva poderá produzir no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de tudo isto, considereei esta experiência bastante enriquecedora, pois não contribuiu apenas para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, mas também para a minha autoformação enquanto futura profissional de educação.

Importa, ainda referir que nem sempre foi possível desenvolver este estudo como seria desejado, devido aos constrangimentos encontrados durante a intervenção e ao duplo

papel de estagiária/investigadora que exigia tempo e dedicação para este estudo, assim como para as unidades curriculares no âmbito da minha formação.

Continuidades

No término deste trabalho foi possível perceber o contributo do portefólio para a aprendizagem dos alunos, no entanto se o estudo se tivesse desenvolvido em mais tempo, seria possível verificar e constatar mais e/ou outras evoluções.

Ao longo deste estudo fui confrontada com alguns aspetos, referidos pela professora titular de turma que me deixaram a pensar. Deste modo, para terminar o presente estudo apresento uma questão pertinente para desenvolver em futuras investigações: Como conciliar a utilização do portefólio com a avaliação sumativa. Esta questão surgiu depois de ter analisado a entrevista realizada à professora cooperante. A docente revelou que o portefólio é um instrumento útil que pode ajudar o aluno nas suas aprendizagens e o professor no momento de atribuir “um número ao aluno”, no entanto mostra-se pressionada pelo tempo que é necessário dedicar-lhe. A realidade educativa exige que os professores façam avaliação sumativa, isto é, que deem notas no final de cada período e, por isso, é indispensável que os professores tenham informações “precisas” sobre os alunos. Neste sentido, os testes continuam a ser vistos como um instrumento indispensável mesmo que eventualmente se usem instrumentos de avaliação formativa. Para além disso, a professora titular também referiu que a avaliação deve ser entendida como “um processo e não como um resultado de um teste”. Deste modo parece-me importante compreender de que forma se pode conciliar o uso de um instrumento de avaliação formativa com a avaliação sumativa que o sistema educativo exige, ou seja como quantificar o processo de aprendizagem dos alunos ao invés de os avaliar pontualmente.

Referências bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Allal, J., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Aucouturier, B. (2010). *Dificuldades do Comportamento e Aprendizagem. A pedagogia da escuta e a prática psicomotora para o acompanhamento do crescimento da criança*. Coisas de ler. Trilhos Editora. 1ª Edição.
- Balancho, M. J., & Coelho, F.M. (1996). *Motivar os alunos- criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bell, J. (1997) / (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernardes, C., & Miranda, F. (2003). *Portefólio: uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bondoso, T., & Santos, L. (2009). *Portefólios... e outras descobertas*. In *Educação e Matemática* nº 101. Revista Associação Professores de Matemática.
- Bruno, I. (2006). *Avaliação das aprendizagens: O processo de regulação através do feedback – um estudo em Físico-Química no 3º ciclo do ensino básico*. (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).
- Coelho, C., & Campos, J. (2003). *Como abordar ...o portefólio na sala de aula*. Areal Editores.
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação formativa – que desafios?* Porto: Edições Asa.

- Dias, S., & Santos, L. (2009). *Avaliação reguladora, feedback escrito, conceitos matemáticos: um triângulo de difícil construção*. XXSIEM (Seminário de Investigação em Educação matemática), Viana do Castelo. Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Textos%20Outubro%202009/XXSIEM_S4_C6_DiasSantos.pdf consultado a 16-02-2013.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, A. (s/d). *A Investigação-acção como metodologia*. Disponível em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf consultado a 10-12-2012.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J. (2005). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho único*. Edições pedago.
- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do bom senso*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14578/1/TESE%20FINAL.pdf> consultado a 16-11-2012.
- Grave-Resende, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research*. Disponível em http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20internacionais/The%20Power%20of%20Feedback_Hattie_Timperley2007_77_1_81_112.pdf consultado a 25-02-2013.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Kishimoto, T. M. (org.), (1996). *Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação*. 3ª Edição. Cortez editora.

- Koelper, M., & Messerger, M. (2003). *The Power of the Portfolio*. Disponível em <http://edres.org/eric/ED479866.htm> consultado a 24-02-2013.
- Leite, C., & Fernandes P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (1998). *Arte de Ensinar: dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (s/d). *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)* disponível em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf consultado a 6-03-2013.
- Massini-Cagliari, G., & Cagliari, L. C. (2005). *Diante das letras - A escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.
- Méndez, J. M. A. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.
- Moreno, I. (s/d). *Elaboração de Portefólios: pequenos passos rumo à formação pessoal e social*. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 89 de 2010. Edição: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Morin, A. (1993). *Entrevue: pédagogue Apologie de la pédagogie ouverte et de la recherche-action NDLR*: Publicado na revista Cité éducative, Vol. 9, Nº 1, setembro. Claude Garon. Disponível em <http://www.ageefep.qc.ca/docs/reflex/morin.pdf> consultado a 9-12-2012.
- Nóvoa, A. (org.) (1997). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho, J. *Pedagogia da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In Formosinho, et al. (org.) (2007). *Modelos Curriculares em Educação de Infância*. 3ª edição. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (1992). *Não mexam na minha avaliação!*. In A Nóvoa e A Estrela (org.). *Avaliações em Educação – Novas perspectivas*. Lisboa: Educa.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, J., & Santos, L. (2013) *Contributions pour un dialogue entre l'évaluation formative et sommative*. Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013: Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation.
- Pinto, J. (2005). *A interação formativa: o lado oculto da avaliação*. In CNE Direito à Educação ou a Educação dos Direitos. Lisboa.
- Pinto, J. (2006). *Individualização e diferenciação: duas gestualidades para lidar com a diferença* in: *Diferenciação Pedagógica - Referencial de Formação*. Lisboa, IIEFP.
- Pinto, J. (2008). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: uma oportunidade para a construção do sucesso educativo*. Projeto ACND. ESE/ME.
- Pinto, J. (2010). *Portfólio: uma moda ou um processo em potencialidades na Educação/Formação* in Pinto, J; Santos, L & Rodrigues, R. (2010). *O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação – Referencial de formação*. IIEFP. Lisboa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, L., & Dias, S. (2006). *Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback*. Actas do Prof. Mat. 2006 (CD-ROM). Lisboa. Associação Professores de Matemática. Disponível em <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/298498.PDF> consultado a 19-02-2013.
- Santos, L., & Pinto, J. (2009) *Lights and shadows of feedback in mathematics learning*. Disponível em http://area.fc.ul.pt/en/Encontros%20Internacionais/PME%2033_Santos_Pinto.pdf consultado a 06-04-2013.

- Santos, L. (2002). *Auto-Avaliação regulada: Porquê, o quê e como?*. in Abrantes P. & Araújo, F. (Coords.). *Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às práticas*. (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Santos, L. (2010). *Questões emergentes no desenvolvimento de um portefólio* In: Pinto, J; Santos, L & Rodrigues; R. (2010). *O Contributo do Portefólio para o Processo de Aprendizagem e Avaliação – Referencial de formação*. IIEFP. Lisboa.
- Santos, L. (Org.), Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tinti, D., & Januário, G. (s/d). *Manipulando Materiais, (re) Descobrindo a Matemática: Possibilidades em sala de aula*. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Gilberto_03.pdf consultado a 21-02-2013.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). *Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology*. British Educational Research Journal. Disponível em http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pt_tea_1996.pdf consultado a 06-04-2013.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Veiga Simão, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. A. Alves & E. A. Machado (Orgs), *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (p.125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F., & Moreira, M.A. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.
- Vilar, A. (1996). *A Avaliação dos Alunos no Ensino Básico*. Lisboa: Edições Asa.
- Villas Boas, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Edições Asa.
- Vries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil*. Editora Artes Médicas.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/ 2001 – I Série - A. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Diário da República nº 3 – I Série -B. Lisboa.
- Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de julho. Diário da República nº166- I Série- B.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da República nº 129 - 1ª série.
- Despacho Normativo n.º 24/2012 de 6 de dezembro. Diário da República nº 236 - 2ª Série.
- Declaração de Salamanca de 1994. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf consultada a 30-03-2013.

Documentos de escola

- Projeto Curricular de Turma (2011/2012);
- Projeto Educativo do Agrupamento (2010/2013).

Anexos

Anexo 1 - Inquérito por questionário

1. Achas a ideia de construir um portefólio interessante?

☐

Sim

☐

Não

☐

Não sei

2. O que foi mais difícil para ti?

☐

Selecionar tarefas

☐

Refletir sobre as tuas escolhas

☐

Ambas

3. O portefólio fez-te sentir mais responsável pelo teu trabalho e pela tua aprendizagem?

☐

Sim

☐

Não

☐

Não sei

4. O portefólio ajudou-te a melhorar as tuas aprendizagens?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei

Como?

5. Achas que o portefólio ajudou-te a:

	Muito	Pouco	Nada
Conhecer-te melhor como aluno(a) (como aprendes melhor).			
Identificar os teus pontos fortes.			
Identificar as tuas necessidades / dificuldades.			
Resolver as tuas dificuldades.			
Refletir sobre os teus progressos (autoavaliar-te)			

6. O que aprendeste com o portefólio?

- ☐ A escolher trabalhos
- ☐ A refletir sobre o que fiz
- ☐ A identificar algumas dificuldades
- ☐ A perceber o que já sei

7. Sentes-te satisfeito com o teu portefólio?

Nada satisfeito	1	2	3	4	5	Muito satisfeito
--------------------	----------	----------	----------	----------	----------	------------------

8. Gostavas de voltar a utilizar o portefólio? Porquê?

9. Que sugestões dás para que este trabalho seja mais interessante?

Anexo 2 - Entrevista por questionário à professora Cooperante

1. O que é pensa sobre a avaliação?
2. Para si, quais são finalidades da avaliação?
3. O que pensa do portefólio enquanto instrumento de avaliação?
4. Porque estava interessada em utilizar portefólios?
5. O portefólio que gostava de implementar corresponde ao que implementei?
6. O que achou da dinamização do portefólio na turma 4ºB?
7. Como viu e sentiu os alunos na concretização desta proposta de trabalho? (Evoluíram?)
8. Na sua opinião, esta estratégia (a utilização do portefólio enquanto instrumento de avaliação formativa) funcionou como instrumento de aprendizagem?
9. Quer referir ou acrescentar mais algum assunto que considere importante?

Anexo 3 – Grelhas estruturadas utilizadas como suporte da observação

Sessões de recolha de tarefas	Dificuldades sentidas pelos alunos	Hesitação	Capacidade de Reflexão	Tempo
1				
2				
3				
4				

Dificuldades sentidas pela investigadora/ estagiária

1º sessão	
2º sessão	
3º sessão	
4º sessão	

Anexo 4 - Recado aos pais

Caro Encarregado de Educação,

chamo-me Inês Pimentel e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Setúbal. Até dia 9 de janeiro estarei a estagiar, de segunda a quarta-feira, na sala dos vossos filhos.

Venho por este meio, apresentar o projeto que vou desenvolver ao longo do estágio: O portefólio como instrumento de aprendizagem e avaliação. O portefólio consiste numa amostra representativa de trabalhos realizados ao longo de um período de tempo, sempre acompanhada por uma reflexão que revela as aprendizagens e a evolução realizada pelo seu autor. Durante esta semana, iniciámos a construção dos nossos portefólios e, como tal, venho solicitar a vossa participação para elaborarem, juntamente com os vossos filhos, um pequeno registo biográfico dos mesmos.

Aproveito também para solicitar a vossa autorização para fotografar os vossos educandos. Estas fotografias destinam-se a ilustrar o meu projeto final de Mestrado.

Obrigada

Inês Pimentel

Anexo 5 - Guião de apoio à reflexão escrita

A tarefa de matemática que mais gostaste:

- Porque é que gostaste desta tarefa?
- Terias feito algo diferente se tivesses tido mais tempo?

A tarefa de matemática que menos gostaste:

- A tarefa era para aprender o quê?
- Quais as principais dificuldades que sentiste na realização desta tarefa?
- E agora ainda tens essas dificuldades?
- Que razões te fazem não gostar tanto desta tarefa?
- Terias feito algo diferente se tivesses tido mais tempo?

A tarefa de Língua Portuguesa que te ajudou a aprender mais:

- De que modo é que a tarefa selecionada te ajudou a aprender?
- O que aprendeste a partir da realização desta tarefa?
- Terias feito algo diferente se tivesses tido mais tempo?

Anexo 6 - Guião prévio de apoio à primeira conversa de explicitação

A.

Tarefas de Língua Portuguesa

- És capaz de me dizer/ explicar o que é um antónimo? E um sinónimo?
- O que aprendeste de novo com esta tarefa?
- O que aprendeste com a tarefa do sujeito e o predicado? Consegues explicar o que são?
- Como é que estudavas mais o sujeito e o predicado?

Tarefas de Matemática

- Porque é que gostaste de fazer esta tarefa?
- O que aprendeste de novo com esta tarefa?
- Não gostaste desta tarefa porquê? O que é que isto tem que tu não gostas? É nesta tarefa que tens mais dificuldades?

C.

Tarefas de Língua Portuguesa

- Ainda tens dificuldades em identificar o sujeito e o predicado?
- O que aprendeste com esta tarefa?
- Consegues explicar o que é o sujeito e o predicado?
- Aprendeste melhor os sinónimos, o que é isto de aprender melhor?
- Andavas esquecida dos sinónimos e antónimos, mas quando falas, não os usas?

Tarefas de Matemática

- Porque é que gostas muito dos sólidos Geométricos?
- O que é que esta tarefa tem, que te faz gostar dela?
- É onde te sentes mais á vontade?

B.

Tarefas de Língua Portuguesa

- O que aprendeste com esta tarefa?
- Consegues dizer-me o que entendes por sujeito e predicado?
- O que aprendeste mais com a tarefa das palavras derivadas?
- O que sabes sobre a prefixação, sufixação e parassíntese?

M.

Tarefas de Língua Portuguesa

- Consegues explicar-me o que é que tu aprendeste, nesta tarefa, sobre sufixação, prefixação e parassíntese, que antes não sabias?
- O que é para ti relembrar?
- Tinhas tentado fazer de novo porquê?
- O que é que ficou na tua cabeça?

Tarefas de Matemática

- O que é que esta tarefa tem que te faz gostar dela?
- Não gostaste porque era simples?

D.B.

Tarefas de Matemática

- O que é que aprendeste mais?
- O que é este bocadinho mais?

R.

Tarefas de Língua Portuguesa

- O que aprendestes sobre os sinónimos e os antónimos?
- O que é um sinónimo e o que é um antónimo? Consegues dar-me exemplos?

Anexo 7 - Os meus diários sobre as conversas de explicitação com os alunos

A primeira conversa de explicitação

A primeira conversa de explicitação, realizada no dia 21 de novembro de 2012, ocorreu na sala de aula, com a estagiária/investigadora sentada numa mesa de trabalho com um aluno de cada vez. As entrevistas decorreram no tempo de intervalo para alguns alunos e para outros na hora de almoço.

R.

PE: R. podes ir buscar o teu portefólio para conversarmos um pouco. Como sabes este trabalho que eu estou a fazer é para a minha escola. Importaste que eu grave a nossa conversa com este gravador (apontando para o gravador)?

R: Não.

R: (dirige-se ao cantinho dos portefólios e vai buscar o seu portefólio)

PE: Podes ir folheando o teu portefólio.

R: Professora vamos conversar sobre o quê?

PE: Sobre as tuas reflexões, está bem?

R: Sim.

PE: Então, escreveste assim na tua reflexão: “A tarefa ajudou-me a aprender através de jogos. Aprendi os sinónimos e os antónimos”. Podes-me dizer o que aprendeste sobre os sinónimos e os antónimos?

R: Os sinónimos são as palavras que têm o mesmo sentido. São palavras diferentes, mas com o mesmo sentido. E os antónimos é o contrário.

PE: Consegues explicar-me melhor a tua ideia sobre os antónimos?

R: Sim. Os antónimos são palavras com sentidos diferentes.

PE: Podes dar-me exemplos de palavras sinónimas e antónimas?

R: Então da palavra triste.

PE: Então um sinónimo de triste?

R: Infeliz e o antónimo é feliz.

PE: Muito bem! A segunda tarefa que seleccionaste foi sobre o sujeito e o predicado e na tua reflexão escreveste assim: a tarefa ajudou-me a aprender através de exercícios. Aprendi o sujeito e o predicado. Então mas o que é que tu aprendeste sobre o sujeito e o predicado.

R: Que o sujeito corresponde ao nome e predicado ao verbo.

PE: Podes exemplificar, escrevendo nesta folha (dando-lhe uma folha pautada) uma frase para eu compreender melhor?

R: [escreveu a seguinte frase numa folha A4 branca com lápis de carvão] A rita come um gelado.

PE: Então qual é o sujeito desta frase?

R: Para saber o sujeito tenho de perguntar: quem?

PE: E a quem é que fazemos essa pergunta?

R: Para sabermos o sujeito perguntamos: quem ao predicado e para sabermos o predicado perguntamos ao sujeito: O que faz?

PE: Podes exemplificar-me, identificando o sujeito e o predicado nesta frase?

R: Quem é que come? É a Rita.

R: O que é que a Rita faz? Come.

PE: Então e um gelado é o que?

R: É o complemento. A Rita come o quê?

PE: Ok. R. Obrigada. Se não quiseses ver mais nada no teu portefólio podes arrumá-lo e podes ir para o recreio.

D.B.

PE: D.B. podes ir buscar o teu portefólio para conversarmos um pouco.

(D. B. dirige-se ao cantinho dos portefólios e vai buscar o seu portefólio)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa com este gravador (apontando para o gravador)?

D. B: Não (...) Parece que sou um jornalista (....) Ai um jornalista não. A jornalista é a professora, eu sou um comentador.

(rimos)

PE: Vamos ver quais foram as tarefas que tu seleccionaste (...)

D. B: Foi a tarefa do sujeito e do predicado e a tarefa do prefixo, do sufixo e ambas.

PE: Lembraste do nome que se dá quando uma palavra tem um prefixo e um sufixo?

D.B: Sim. Para (...) ai não me recordo.

PE: Então vou-te ajudar: Parassíntese.

D.B: É isso, já não me lembrava do nome, porque é um bocado complicado.

PE: Então vamos lá ver as tuas tarefas. A primeira tarefa que escolheste foi a do sujeito e do predicado e na tua reflexão escreveste assim: “Eu escolhi esta tarefa, porque eu sabia o sujeito e o predicado, mas aprendi mais um bocadinho”.

PE: O que é este mais um bocadinho?

D. B: Eu as vezes (pausa) sabia um bocadinho, mas às vezes ficava bloqueado e (pausa) e baralhava-me um bocadinho com o sujeito e o predicado.

PE: E agora com esta tarefa? Melhoraste?

D.B: Melhorei. Agora já não fico bloqueado e já não me baralhado tanto. Por exemplo na frase: A máquina avariou. A máquina é o sujeito e avariou é o predicado.

PE: Muito bem.

PE: Depois mais à frente na reflexão da tarefa das palavras derivadas escreveste assim: “eu aprendi mais coisas”. Então o que é que tu já sabias e o que ficaste a saber com a realização desta tarefa?

D.B: O prefixo, o sufixo e ambas, ainda não sabia, porque eu ainda não tinha aprendido. Só nestes dias é que eu aprendi.

PE: Então e o que é tu aprendeste?

D.B: O prefixo tem uma palavra no lado esquerdo é o sufixo tem no lado direito. Quando tem ambas tem nos dois lados. O prefixo é como... refazer.

PE: Muito bem! E consegues dar-me um exemplo de uma palavra derivada por sufixação?

D.B.: Sim. (ficou pensativo e passado alguns segundos) felizmente e com ambas é por exemplo infelizmente.

PE: Muito bem! Agora vamos ver as tarefas de matemática que seleccionaste. Seleccionaste a tarefa relacionada com os Sólidos Geométricos. E na reflexão escreveste que trocaste as arestas pelos vértices. Ainda tens essa dificuldade? Ainda trocas as arestas pelos vértices?

D.B: Não, agora já percebi.

PE: Podes dizer-me onde estão as arestas e os vértices num dos sólidos geométricos da nossa tarefa?

D.B: As arestas são aqui (apontando para as arestas do cubo da ficha). Eu antes pensava que as arestas eram estes (apontando) biquinhos.

PE: E os biquinhos são o quê?

D.B: Os vértices.

PE: Muito bem! Agora podes folhear o teu portefólio para veres se tens alguma anotação, porque eu às vezes escrevo uns comentários.

D.B: Ah! Tenho aqui uma (anotação). [Depois de ler a anotação] Baralhei-me. Troquei. Escrevi que o prefixo é do lado direito, mas é do lado esquerdo.

PE: Não tem problema, podes alterar, está bem?

D.B: Sim.

PE: Se não quiseres ver mais nada no teu portefólio, podes ir arrumá-lo e podes ir brincar para o recreio.

A.

PE: A. podes ir buscar o teu portefólio para conversarmos um pouco?

A: Sim.

(antes de iniciar a conversa)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa com este gravador (apontando para o gravador)?

A: Não.

PE: Vamos ver as tarefas que seleccionaste da área de Língua Portuguesa. Seleccionaste a tarefa dos sinónimos e os antónimos. E escreveste na reflexão assim: “eu escolhi a tarefa dos sinónimos e dos antónimos, porque aprendi a saber melhor os sinónimos e os antónimos”. Então o que é que tu aprendeste sobre os sinónimos e os antónimos?

A: (silêncio)

PE: Consegues explicar-me o que é um sinónimo e um antónimo.

A: Mais ou menos

PE: Explica como sabes e como consegues.

A: Um antónimo é uma coisa (...) estou feliz (...) acho que é triste.

PE: Ou seja são palavras que têm significados iguais ou diferentes?

A: Significados diferentes.

PE: Muito bem! E agora consegues dizer-me o que é um sinónimo?

(silêncio)

A: Um sinónimo?

PE: Sim

A: É (silêncio)....

PE: Consegues dar-me um exemplo?

A: Contente.

PE: Qual é a palavra sinónima de contente?

A: Triste.

PE: Então os sinónimos têm significados (...)

A: Igual.

PE: Então contente e triste têm significados iguais?

A: Não.

PE: Então, neste caso é um sinónimo ou é um antónimo?

A: Um antónimo. Um sinónimo de contente é feliz.

PE: É isso mesmo.

PE: Na reflexão da tarefa seguinte escreveste: “eu escolhi a tarefa do sujeito e do predicado porque aprendi mais coisas como: As irmãs da Joana faziam bolos para vender [frase extraída da tarefa]”. Consegues explicar-me o que aprendeste sobre o sujeito e o predicado?

A: (Silêncio) Ahm? Não percebi a pergunta.

PE: Consegues dizer-me como é que sabes que as irmãs da Joana corresponde ao sujeito. Como é que aprendeste a identificar o sujeito e o predicado?

A: Não sei explicar.

PE: Explica como consegues. Queres exemplificar numa folha?

A: Sim.

(A. escreveu uma frase numa folha branca A4 com lápis de carvão) – O João come um bolo.

PE: Então qual é o sujeito desta frase?

A: O João.

PE: Mas como é que tu sabes que é o João?

A: (Silêncio) Não sei explicar.

PE: Lembraste da pergunta que fazíamos para descobrir o sujeito?

A: Não.

PE: Então assinala na folha o João é o (...)

A: Predicado

PE: Tens a certeza?

A: Não é o sujeito.

(A. assinala o sujeito (o João) com o lápis de carvão)

A: E depois o predicado é: come.

(A. assinala o predicado (come) com o lápis de carvão)

PE: O predicado corresponde só ao verbo?

A: Sim. Um bolo é o complemento.

PE: Está bem. Mais à frente, na tua reflexão escreveste que aprendeste mais coisas com esta tarefa. Então diz-me lá o que é que tu aprendeste mais?

A: Eu não sei explicar bem.

PE: O que é que tu já sabias sobre o sujeito e o predicado?

A: Que o sujeito é uma pessoa. E o predicado corresponde ao que a pessoa está a fazer.

PE: E então isso era o que já sabias. E o que aprendeste mais com a realização desta tarefa?

A: Aprendi a saber melhor o sujeito e o predicado.

PE: E o que é saber melhor?

A: Aprendi a fazer melhor a divisão entre o sujeito e o predicado.

PE: Também disseste que podias estudar melhor os sinónimos e os antónimos e o sujeito e o predicado. Como é que fazias para estudar mais o sujeito e o predicado?

A: Escrevia frases e depois sublinhava o sujeito e o predicado.

PE: E porque é que querias estudar mais?

A: (resposta imediata) Para saber melhor as coisas, porque ainda tenho de melhorar.

PE: E gostavas de fazer outras tarefas para melhorar?

A: Sim.

PE: Então, se eu te trouxer tarefas de trabalho autónomo tu queres fazer?

A: Sim, para melhorar.

PE: Em relação às tarefas de Matemática escolheste a tarefa da divisão. E escreveste que gostaste, porque gostaste de praticar as contas de dividir. Mas porque é que gostaste destas contas e não das contas das outras tarefas? Nós fizemos outras tarefas com contas de dividir.

A: Porque as contas eram engraçadas.

PE: Tu sentiste dificuldades nesta tarefa?

A: Mais ou menos, eu ainda tenho algumas dificuldades nas contas de dividir, também só estudamos esta semana.

PE: Mais à frente na tua reflexão disseste que se tivesses tido mais tempo tinhas terminado os trabalhos e tinhas corrigido. Gostavas de terminar esta tarefa?

A: Sim.

PE: Então podes terminar, quando quiseres.

PE: A tarefa que menos gostaste foi a tarefa dos azulejos. O que é que tu aprendeste nesta tarefa?

A: Aprendi a fazer melhor as contas de vezes.

PE: Depois escreveste que não gostaste desta tarefa, porque não era divertida. Porque é que esta tarefa não é divertida?

A: Porque não gostei tanto e não tinha muitas dificuldades. A tarefa era fácil.

PE: Não gostaste porque achaste a tarefa fácil?

A: (Interrompendo-me) Sim, gosto de tarefas mais difíceis, porque fazem pensar.

PE: Muito bem. Se não quiseses ver mais nada no teu portefólio, podes ir arrumá-lo e podes ir para o recreio.

B.

PE: B. podes ir buscar o teu portefólio para conversarmos um pouco?

(B. foi buscar o seu portefólio)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa com este (mostrando) gravador?

B: (abanou a cabeça para cima e para baixo, indicando que sim)

PE: Qual foi a primeira tarefa que seleccionaste de Língua Portuguesa?

B: Foi a tarefa do sujeito e do predicado.

PE: Na tua reflexão referiste que a tarefa ajudou-te a aprender muito. Então o que é tu ficaste a saber com a realização desta tarefa?

B: Eu no terceiro ano só tinha um reconhecimento e agora no quarto ano comecei a aprender um pouco mais.

PE: Então o que é que tu aprendeste mais?

B: Ah! (pausa) Comecei (pausa) como é que eu hei de explicar isto. Eu não sabia indicar onde é que ficava o predicado e o sujeito. E comecei a raciocinar melhor nos exercícios do sujeito e do predicado.

PE: Então e como é que tu aprendeste a identificar o sujeito e o predicado?

B: Por exemplo: A Margarida foi à escola. O sujeito é a Margarida, porque é o grupo nominal e o grupo verbal é o foi, que é um verbo e que corresponde ao predicado.

PE: E lembraste das perguntas que aprendemos a colocar para identificar o sujeito e o predicado?

B: Para saber o sujeito perguntamos quem. O que é que a Margarida fez? Indica-nos o predicado.

PE: Muito bem. E qual foi a segunda tarefa que seleccionaste?

B: Foi do prefixo e sufixo.

PE: Na reflexão escreveste que aprendeste o prefixo, o sufixo e a parassíntese. Consegues dar-me exemplos?

B: Parassíntese é, por exemplo: anoitecer, porque tem um sufixo e um prefixo. Noite é a palavra primitiva.

PE: Podes escrever aqui na folha essa palavra e indicares-me onde é que fica o prefixo e o sufixo?

(B. escreveu numa folha branca A4 a palavra anoitecer)

B: Aqui (apontando para o início da palavra – a) é um prefixo e aqui (apontando para o fim da palavra – ecer) é um sufixo. Os sufixos ficam no início (pausa), aí não ficam no fim, os prefixos é que ficam no início.

PE: Muito bem. Queres ver mais alguma coisa no teu portefólio?

B: Não. Já estive a ver de manhã.

PE: Ok. Então podes ir arrumar o teu portefólio.

C.

PE: C. podes ir buscar o teu portefólio para conversarmos um pouco?

(C. foi buscar o seu portefólio)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa com este gravador (mostrando)?

C: Não.

PE: Então C., vamos ver as tarefas de Língua Portuguesa que tu seleccionaste.

C: Seleccionei a tarefa sobre o sujeito e o predicado.

PE: E na tua reflexão escreveste: a tarefa seleccionada ajudou-me a aprender.

C: [Interrompendo] Porque (pausa) porque eu andava com dificuldades no sujeito e no predicado.

PE: Então e depois da realização desta tarefa, ainda sentes que tens dificuldades?

C: Não.

PE: Já ficaste a perceber melhor?

C: Sim.

PE: Então e o que é que tu percebeste sobre o sujeito e o predicado, consegues explicar-me?

C: (hesitante)

C: Sujeito é antes do nome.

PE: Tens a certeza?

C: (... olhava com um olhar duvidoso).

PE: Vamos escrever aqui (dando uma folha branca de tamanho A4) uma frase. Podes escrever uma frase qualquer.

C: (escrever uma frase na folha de papel com lápis de carvão). Já está.

PE: Então, qual foi a frase que tu escreveste?

C: A mariana tem um balão.

PE: A mariana tem um balão. Então qual é o sujeito da frase?

C: “Tem”.

PE: Tens a certeza?

(silêncio durante cerca de 1 minuto)

PE: Qual é o verbo?

C: “Tem”

PE: Então tem é o verbo. E qual é o sujeito?

C: “Um”

PE: Tens a certeza que o sujeito é “um”?

C: Não é “Mariana”.

PE: Porque é que é a “Mariana”?

C: Porque é um nome.

PE: Muito bem! E qual é o predicado?

C: É o grupo verbal e, por isso é: tem.

PE: O predicado envolve só o verbo?

C: Sim, o resto é o complemento direto.

PE: Ainda sentes dificuldades em tarefa deste género?

C: Mais ou menos.

PE: Gostavas de melhorar estes aspetos?

C: Sim.

PE: Então se eu trazer uma tarefa relacionada com o sujeito e o predicado, tu queres fazê-la em trabalho autónomo, para melhorares?

C: Sim.

PE: Então eu amanhã trago. Agora vamos ver a segunda tarefa que seleccionaste. Foi a tarefa relacionada com os sinónimos e os antónimos e escreveste assim na tua reflexão: “Esta tarefa seleccionada ajudou-me a aprender que eu já andava esquecida dos sinónimos e dos antónimos. Aprendi melhor os sinónimos”. O que é, para ti, aprender melhor?

C: Ainda andava com dificuldades.

PE: Então e agora? Depois de fazeres a tarefa, ainda tens?

C: Não.

PE: Então e consegues-me explicar o que são sinónimos e antónimos?

C: (pensativa). Antónimo é, por exemplo, “melhor” “pior”, é o contrário de uma palavra. E sinónimo tem o mesmo significado.

PE: Podes-me dar um exemplo de um sinónimo?

C: Humm (pensativa).

PE: Pode ser de uma palavra à tua escolha.

C: “Contente”.

PE: Então um sinónimo de contente?

C: (pensativa)

C: Feliz.

PE: Muito bem. Um sinónimo de contente é feliz

C: Sim têm o mesmo significado.

PE: Muito bem! Tu na reflexão também escreveste que já andavas esquecida dos sinónimos e antónimos. Então, mas tu quando falas tu não usas sinónimos e antónimos?

C: Sim.

PE: Agora vamos ver as tarefas de matemática. Seleccionaste a tarefa dos Sólidos Geométricos e escreveste assim na reflexão: “eu gostei mais desta tarefa, porque era sobre os sólidos. E eu gosto muito dos sólidos.” Mas porque é que tu gostas muito dos sólidos?

C: Gostei de aprender.

PE: Porque é que gostas de estudar os sólidos?

C: (pensativa).

C: Gosto, mas não sei explicar muito bem.

PE: É onde tu te sentes mais à vontade?

C: Sim.

PE: Está bem. Podes ir arrumar o teu portefólio e obrigada.

M.

PE: M. podes ir buscar o teu portefólio para conversarmos um pouco?

[M. foi buscar o seu portefólio]

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa com este [mostrando] gravador?

M: Não, pode gravar.

PE: Então, Margarida a tarefa que seleccionaste está relacionada com a sufixação, prefixação e parassíntese. E na reflexão referiste: “Ajudou-me a aprender uma coisa que ainda não sabia”. Consegues-me dizer o que tu aprendeste sobre a sufixação, prefixação e parassíntese?

M: Aprendi que prefixação é do lado esquerdo, e sufixação é do lado direito e parassíntese é dos dois lados.

PE: Consegues explicar-me melhor a tua ideia?

M: Temos uma palavra primitiva e depois colocamos um prefixo antes da palavra primitiva e quando é um sufixo fica depois da palavra primitiva.

PE: É isso mesmo! E quando temos parassíntese?

M: É quando colocamos um prefixo e um sufixo. É quando colocamos (pausa) algo antes e depois da palavra primitiva.

PE: Muito bem! Vamos agora ver a segunda tarefa que seleccionaste.

M: Foi a tarefa dos sinónimos e dos antónimos.

PE: E escreveste assim na tua reflexão: “na segunda tarefa eu lembrei os sinónimos e os antónimos”. O que é para ti lembrar?

M: Voltar a falar numa coisa que ainda não tinha ficado muito bem na cabeça.

PE: E para ti foi bom lembrar porquê?

M: Porque agora já fiquei a saber melhor.

PE: E mais à frente na tua reflexão escreveste assim: “se dessem um pouco mais de tempo, eu tinha tentado fazer outra vez” Porque é que tinhas tentado fazer outra vez?

M: Para perceber ainda melhor.

PE: Depois escreveste assim: “mas a matéria ficou-me na cabeça”. O que é que ficou na tua cabeça? O que aprendeste sobre os sinónimos e os antónimos?

M: Que os antónimos são o contrário e os sinónimos é quando uma palavra tem o mesmo significado do que outra.

PE: Muito bem!

PE: Vamos agora ver as tuas tarefas de matemática. Seleccionaste as tarefas dos azulejos e escreveste que gostaste da tarefa porque era interessante e porque tiveste de pintar uma coisa. Mas o que é que esta tarefa teve que te fez gostar dela, foi só porque tiveste de pintar?

M: Não

PE: Então?

M: (pensativa)

M: A tabuada.

PE: Tu gostas da tabuada, porquê?

M: Porque não tenho dificuldades.

PE: Vamos ver a tarefa de Matemática que gostaste menos. Seleccionaste a tarefa do problema dos cromos, e disseste que não gostaste, porque “era muito simples”. Então não gostas de tarefas simples?

M: Não, gosto mais das tarefas mais difíceis, que nos fazem puxar pela cabeça e pensar.

PE: Muito bem. Podes folhear o teu portefólio se quiseres e depois podes ir guardá-lo.

A segunda conversa de explicitação

A segunda conversa de explicitação realizou-se nos dias 3 e 4 de dezembro de 2012. Como me reuni com os alunos, individualmente, nos tempos de intervalo ou de almoço nem sempre consegui realizar a entrevista com todos os alunos no mesmo dia. Esta entrevista voltou a ocorrer na sala de aula, com a investigadora e o aluno sentados lado a lado numa mesa de trabalho.

R.

(Assim que entramos na sala o R. dirigiu-se logo ao cantinho dos portefólios e tirou o seu)

PE: Importaste que eu grave novamente a nossa conversa com o gravador?

R: Não, mas vamos conversar sempre sobre o portefólio?

PE: Sim.

R: Então vou já abrir nas tarefas. Podem ser primeiro as tarefas de Matemática?

PE: Sim. Então qual foi a tarefa que mais gostaste?

R: A tarefa que era para descobrir números.

PE: Na tua reflexão disseste que achaste a tarefa difícil. Então, mas porque é que gostaste da tarefa.

R: Porque era difícil.

PE: Tu gostas de tarefas difíceis?

R: Sim. De Língua Portuguesa gosto das tarefas mais fáceis, mas de Matemática gosto mais das mais difíceis.

PE: Porquê?

R: Eu não gosto muito de Língua Portuguesa.

PE: Gostas mais de Matemática?

R: Sim, por isso gosto mais de tarefas difíceis a Matemática.

PE: E qual foi a tarefa que gostaste menos?

R: A do dobro e do triplo, porque era muito fácil.

PE: Muito bem.

PE: Então e quais foram as tarefas que seleccionaste de Língua Portuguesa?

R: (Esta apontando)

PE: Essa tarefa era para aprender o quê?

R: Era para aprender a escrever melhor (pausa) para descrever esta (apontando) paisagem.

PE: E lembraste do nome desse tipo de texto?

R: Sim. Texto descritivo.

PE: Na tua reflexão disseste que a tarefa ajudou-te a gostar de textos e que aprendeste a escrever textos. Consegues-me explicar o que aprendeste com a realização desta tarefa?

R: Aprendi a descrever uma paisagem ou um ser ou uma coisa. Aprendi a olhar para a imagem e a descrever tudo o que lá vejo. Não é fácil, porque não podemos escrever uma frase e pôr ponto final, o texto tem de ter as ideias juntas.

PE: Depois também seleccionaste a tarefa dos determinantes possessivos.

R: Eu achei muito fácil.

PE: Não tiveste dificuldades? Na reflexão escreveste que não aprendeste nada.

R: Sim, porque eu já sabia.

PE: E não aprendeste nada de novo?

R: Não.

PE: Consegues falar um pouco sobre os determinantes possessivos?

R: É meu, teu, seu, minha, tua, sua. Eu já sabia há muito tempo e já sei melhor porque nós inventámos uma música.

PE: Gostaste de aprender a música dos determinantes?

R: Sim

PE: Consegues explicar quando é que se aplicam os determinantes?

R: Antes de um nome.

PE: Muito bem.

(Interrompendo-me)

R: E os pronomes substituem o nome.

PE: É isso mesmo! Muito bem.

M.

[Depois de termos entrado na sala pedi à M. para ir buscar o seu portefólio]

[M. dirigiu-se ao cantinho dos portefólios e pegou no seu]

PE: Importaste que eu grave novamente a nossa conversa com o gravador?

M: Não.

PE: Então quais foram as tarefas de Língua Portuguesa que tu seleccionaste?

M: A tarefa dos artigos definidos e indefinidos.

PE: O que é que tu aprendeste com a realização dessa tarefa?

M: Que os determinantes (silêncio) definidos são os que definem uma pessoa, como (pausa): A Matilde é bonita. A frase tem um artigo definido – a, porque define que é a Matilde. E com os artigos indefinidos é, por exemplo, aquela menina é bonita.

PE: Tens a certeza?

[M. pensativa e silenciosa]

PE: Aquela é um determinante indefinido?

M: (pensativa) Não (...) é os (.pensativa) Não os é definidos. Os artigos indefinidos são por exemplo um, uma, uns e umas.

PE: Podes dar-me um exemplo de uma frase com um artigo indefinido?

M: Ali estão uns bolos. Não diz quais é que são os bolos.

PE: Muito bem! Qual foi a outra tarefa que seleccionaste?

M: Foi a tarefa do texto descritivo.

PE: E na reflexão escreveste que relembraste o texto descritivo. O que é para ti relembrar?

M: Eu estava um pouco esquecida do que era um texto descritivo e voltei a saber melhor o que era um texto descritivo.

PE: Consegues dizer-me quais foram os aspetos que tu recordaste do texto descritivo?

M: O texto descritivo descreve uma pessoa ou uma imagem e nós podemos descrever o que vemos nessa imagem ou nessa pessoa.

PE: Obrigada M.

C.

(C. assim que entrou na sala foi buscar o seu portefólio ao cantinho dos portefólios)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa?

C: Não.

PE: Qual foi a primeira tarefa de Língua Portuguesa que tu seleccionaste?

C: Foi a tarefa dos pronomes e dos determinantes possessivos.

PE: Então e o que é que tu aprendeste sobre os determinantes e os pronomes?

C: Os pronomes substituem os nomes e os determinantes vêm depois do nome.

PE: Tens a certeza que os determinantes vêm depois do nome?

C: Não antes do nome.

PE: Muito bem. Tu na tua reflexão disseste que tinhas algumas dificuldades. Agora ainda sentes essas dificuldades?

C: (Resposta imediata) Não.

PE: Achas que precisas trabalhar mais este aspeto?

C: Não.

PE: Depois seleccionaste a tarefa dos artigos definidos e indefinidos. O que é que tu aprendeste com esta tarefa?

C: Não sei explicar.

PE: Tenta explicar como consegues.

C: Que os artigos vêm antes do nome.

PE: Tens a certeza?

(Silêncio durante alguns segundos)

PE: Consegues dizer-me o que distingue o artigo definido do indefinido.

(Silêncio)

C: Eu aprendi os artigos definidos e indefinidos, mas já não me lembro bem.

PE: Tu achas que ainda tens de estudar mais os artigos definidos e indefinidos?

C: Sim (abandonando a cabeça).

PE: Então eu vou arranjar uma tarefa para trabalhares mais os artigos definidos e indefinidos.

C: Ok.

PE: Então e qual foi a tarefa que gostaste menos de Matemática?

C: A do peso. Eu estava baralhada e estava sempre a apagar.

PE: Tu gostavas de fazer mais tarefas deste género?

C: Para perceber melhor?

PE: Sim.

C: Sim, gostava de fazer mais.

PE: Então eu vou trazer também uma tarefa deste género e depois tu levas como trabalho autónomo.

C: Ok.

PE: Podes ir arrumar o teu portefólio e obrigada C. chama a B. se faz favor.

B.

[Assim que a B. entrou na sala dirigiu-se ao Cantinho dos Portefólios e tirou o seu]

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa com o gravador?

B: Não.

PE: Quais foram as tarefas de Língua Portuguesa que seleccionaste a semana passada?

B: Foi, esta (apontando)

PE: Essa tarefa era sobre o quê?

B: Era para descrever uma paisagem.

PE: E a outra tarefa qual foi?

B: Foi a tarefa dos determinantes artigos definidos e indefinidos.

PE: Na tua reflexão escreveste que o ano passado já sabias um pouco, mas que este ano começaste a perceber melhor? O que é perceber melhor para ti?

B: É porque (...) os artigos (pausa). É porque o ano passado não sabia bem o que eram artigos definidos e indefinidos e, este ano comecei a perceber melhor o que era um artigo definido e indefinido.

PE: E consegues explicar o que é que tu aprendeste sobre o artigo definido e o artigo indefinido?

B: Sim, eu não sabia que o, a, os e as eram artigos definidos. E os artigos indefinidos são: uns, uma, um e umas.

PE: E o que distingue o artigo definido do artigo indefinido?

B: O artigo indefinido pode ser um qualquer, por exemplo: um livro de Matemática, refere-se a um livro qualquer.

PE: Muito bem.

B: E por exemplo: A Mariana. O artigo “a” refere que é aquela Mariana e não outra (gesticulando com as mãos).

PE: Muito bem! Vamos agora ver as tarefas de Matemática. Qual foi a tarefa que seleccionaste como a que mais gostaste?

B: Foi a tarefa sobre as sequências.

PE: O que é que tu aprendeste com esta tarefa?

B: Aprendi a fazer melhor as sequências, a acrescentar mais 11, a dividir por dois e a desenvolver o cálculo mental.

PE: O que é que esta tarefa tem que te fez gostar dela?

B: Gostei muito de fazer as sequências, foi divertido. Aqui também foi muito giro fazer a divisão assim (apontando).

PE: Tu sentiste dificuldades a realizar esta tarefa?

B: Não.

(Passámos à tarefa que menos gostou de matemática)

PE: Porque é que gostaste menos desta tarefa?

B: Fiquei um pouco confusa a resolver este problema. Fiquei baralhada.

PE: Sentiste dificuldades?

B: Sim.

PE: E agora ainda sentes essas dificuldades?

B: Depois de resolvida eu fiquei a perceber melhor.

PE: Gostavas de melhorar este aspeto, fazendo tarefas deste género?

B: Sim.

PE: Então vou-te trazer uma tarefa para trabalho autónomo para melhorares.

B: Sim, sim, assim vou poder melhorar.

D. B.

[D.B. assim que entrou na sala foi buscar o seu portefólio ao cantinho dos portefólios]

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa?

D.B.: Não.

PE: Quais foram as tarefas de Língua Portuguesa que seleccionaste?

D.B.: Foi a tarefa dos artigos definidos e indefinidos e dos pronomes e determinantes possessivos.

PE: Muito bem. E na reflexão da tarefa dos artigos definidos e indefinidos tu referiste que tiveste algumas dificuldades. Ainda sentes essas dificuldades?

D.B.: Não tenho dificuldades.

PE: Consegues dizer-me o que aprendeste sobre os artigos definidos e indefinidos.

D.B: Posso ver aqui (apontando para a folha da tarefa)?

PE: Sim, podes.

D.B.: Quando eu aprendi os artigos eu estava com dúvidas porque não sabia que eram: a, o, as e os.

PE: E agora sabes quais são?

D.B.: Sim, artigos definidos são: o, a, as, os... e os indefinidos são: um, uns, umas e umas.

PE: E sabes o que os diferencia?

D. B: Os definidos são (...) (um) os que definem alguma coisa.

PE: É isso mesmo.

D.B.: E o indefinido é, por exemplo: uma bola está ali. O artigo indefinido - uma- indica que é uma bola qualquer.

PE: E a segunda tarefa foi sobre os pronomes e determinantes possessivos também disseste que tiveste dificuldades. Ainda sentes essas dificuldades?

D.B.: Mais ou menos.

PE: Consegues explicar-me o que aprendeste com esta tarefa?

D.B: Eu baralho-me muito com os pronomes e determinantes possessivos.

PE: E então consegues explicar-me a diferença entre os pronomes e os determinantes?

D.B: Mais ou menos. Os determinantes vêm antes do nome e o pronome vem depois do nome.

PE: Tens a certeza que o pronome vem depois do nome?

D.B: Não, eu ainda sinto dificuldades.

PE: Gostavas de fazer mais tarefas sobre os pronomes e os determinantes para perceberes melhor?

D.B: Mais ou menos.

PE: Se quiseres eu posso fazer uma tarefa para trabalhares mais este aspeto, queres?

D.B: Pode ser.

PE: Então agora vamos ver as tarefas de Matemática que seleccionaste esta semana. Qual foi a tarefa que menos gostaste?

D.B.: O problema dos cavalos.

PE: Porque é que gostaste menos desta tarefa?

D.B: Eu senti muitas dificuldades a fazer esta tarefa.

PE: Quais foram as tuas dificuldades?

D.B: Fiz muitas contas, muitas contas mesmo, mas não consegui chegar ao resultado.

PE: E agora ainda sentes essas dificuldades?

D.B: Não, porque quando corrigimos eu fiquei a perceber.

PE: Não gostavas de fazer outra tarefa deste género?

D.B.: Acho que não é preciso.

PE: E qual foi a tarefa que mais gostaste?

D.B.: Foi esta [apontando para a tarefa dos gráficos].

PE: O que é que esta tarefa tem que te faz gostar dela?

D.B: Os gráficos.

PE: E porque é que gostas de trabalhar gráficos?

D.B: Porque eu sei esta matéria e, porque eu acho fácil.

PE: Pronto já conversamos um bocadinho. Obrigada. Podes ir brincar.

(D.B. arrumou o seu portefólio no cantinho dos portefólios)

A.

(A. entrou na sala)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa?

A: Sim (com um ar distraído).

PE: Importaste?

A: Não (com um espontâneo e surpreendido).

(Rimos)

PE: Vamos lá ver as tarefas que selecionaste esta semana.

A: Esta (apontando).

PE: E é sobre o quê essa tarefa?

A: É sobre os possessivos (...). É sobre os determinantes e os pronomes possessivos.

PE: Pela tua reflexão consegui perceber que tu consegues dar-me exemplos de pronomes e determinantes possessivos. Mas consegues dizer-me o que aprendeste sobre os pronomes e determinantes?

A: (Silêncio durante alguns segundos) Aprendi (...) Eu não sabia muito bem os possessivos.

PE: E com esta tarefa ficaste a saber melhor?

A: Sim.

PE: Lembraste o que distingue os determinantes dos pronomes possessivos?

A: Não, não me lembro. Eu acho que preciso de melhorar esta matéria com outras tarefas.

PE: Ok, então eu vou fazer uma tarefa para tu melhorares e depois levas como trabalho autónomo.

PE: Agora vamos ver a segunda tarefa que selecionaste.

A: (hum) Era para escrever um texto sobre esta (apontando para a folha da tarefa) imagem.

PE: E era um texto qualquer?

A: Não, era é um texto descritivo.

PE: Na tua reflexão disseste que aprendeste a fazer melhor os parágrafos e a pontuação. O que é aprender a fazer melhor para ti?

A: É saber melhor onde se devem colocar os parágrafos, os pontos finais e os pontos de interrogação.

PE: Então e quais foram as tarefas de Matemática que selecionaste?

A: A que menos gostei foi a do problema.

PE: Porque é que não gostaste muito dessa tarefa?

A: Não percebi muito bem.

PE: Consegues explicar-me o que era para aprender com esta tarefa?

A: (Silêncio) Era para saber quantas barcas eram precisas para levar cada pessoa para descobrir quantos quilos é que ... (silêncio).

PE: Tens a certeza?

A: Não, eu não percebi muito bem.

PE: Então vamos ver os dois juntos, pode ser?

A: Sim.

PE: Vamos ver os dados que temos no problema. Sabemos os quilos das pessoas que a barca tem de transportar, e queremos saber quantas vezes é que a barca tem de passar o rio para que todas as pessoas fiquem na outra margem do rio.

Sabemos que a barca só pode levar 80 kg. Então quem é que pode ir primeiro?

A: O Pai que pesa 80.

PE: Então o pai vai, mas e depois como é que a barca vem?

A: Ah! Já percebi (olhando para a solução na sua folha). Têm de ir primeiro os dois filhos, depois fica um filho e o outro regressa. Depois o pai vai sozinho e a barca vem com o outro filho. E depois já podem ir os dois filhos, porque $40 + 40 = 80$.

PE: É isso mesmo. Gostavas de fazer outras tarefas deste género para melhorares?

A: Sim.

PE: E qual foi a tarefa que mais gostaste?

A: A tarefa que tinha contas de vezes.

PE: Sim e tu já a semana passada seleccionaste uma tarefa com contas de multiplicar. Não fizeste mais nenhuma tarefa que tenhas gostado?

A: Sim.

PE: Então porque é que seleccionaste novamente uma tarefa com contas de multiplicar?

A: Porque eu sei fazer e porque é divertido.

PE: Na tua reflexão também escreveste que gostaste da tarefa de contas de vezes, porque ainda não sabes muito bem a tabuada. Gostavas de fazer tarefas que te permitissem aprender a tabuada?

A: Sim.

PE: Então eu vou fazer tarefas para ti e tu vais fazendo à medida que podes. Podes ir arrumar o teu portefólio e podes ir brincar.

(Fim da conversa.)

A terceira conversa de explicitação

A terceira conversa de explicitação foi realizada no dia 12 de dezembro de 2012. A entrevista a quatro dos seis alunos decorreu no período de almoço e na sala de aula, no entanto aos restantes entrevistados (dois alunos - R. e C.) decorreu na sala de pessoal não docente por ser a única sala que estava disponível e sem ninguém durante a hora do intervalo (15h30 -16h00).

B.

(Assim que entrou na sala foi buscar o seu portefólio e sentou-se ao meu lado)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa com o gravador?

B: Não.

PE: Então vamos lá ver as tarefas de Língua Portuguesa que seleccionaste esta semana.

B.: Selecionei a carta, porque foi divertido escrever ao Pai Natal.

PE: Na reflexão disseste que esta tarefa permitiu-te aprender a escrever melhor uma carta. O que é , para ti, aprender a escrever melhor?

B.: É que eu não sabia muito bem como é que se escrevia uma carta. Não sabia que primeiro vem a data, depois o local, depois a saudação. Também aprendi o remetente e o destinatário.

PE: Muito bem! Consegues explicar o que é o remetente, o destinatário e a saudação?

B: Então destinatário é a quem se destina, o remetente é quem (pausa) recebe...

PE: Tens a certeza que o remetente é quem recebe?

B: Não é quem manda.

PE: E a saudação?

B: É, por exemplo: Querido Pai Natal. É a quem vou escrever a carta.

PE: Muito bem! Qual foi a segunda tarefa que seleccionaste?

B: O texto “Se eu fosse o primeiro rei de Portugal...” Foi a tarefa do texto narrativo.

PE: Então e o que aprendeste com esta tarefa?

B: Aprendi a escrever melhor um texto narrativo e também a treinar a minha imaginação.

PE: Muito bem. Agora vamos ver as tarefas de matemática. Qual foi a que mais gostaste?

B: Selecionei a tarefa das circunferências.

PE: Tu na reflexão disseste que gostaste desta tarefa, porque foi divertida. Porque é que achaste a tarefa divertida?

B: Porque foi giro começar a aprender a mexer no compasso e a fazer circunferências.

(pausa)

B: E também nas circunferências aprendi onde fica o raio, o diâmetro e a circunferência.

PE: Podes falar-me mais desses aspetos?

B: O raio é daqui a aqui (apontando para o segmento de reta que une o centro a um qualquer ponto da circunferência que estava desenhada na folha da tarefa). O diâmetro é daqui a aqui (apontando para o segmento de reta que une qualquer dois pontos da circunferência que estava desenhada na folha da tarefa).

PE: E a circunferência?

B: Aqui (apontando para a linha plana e curva que forma a figura geométrica – círculo).

PE: Muito bem! Também aprendemos outra coisa. Como se chama o ponto que está à mesma distancia de todos os pontos que formam a circunferência?

B: Ah! Sim o centro. É aqui (apontando para o centro da circunferência que estava desenhada na folha da tarefa).

PE: Muito bem! E agora qual foi a tarefa que menos gostaste?

B: A tarefa do problema do Pai Natal.

PE: Na reflexão escreveste que não gostaste, porque era muito fácil. Não gostas de tarefas fáceis?

B: Não.

PE: Porquê?

B: Porque assim faço logo e não aprendo muita coisa. Se fosse uma tarefa mais difícil aprendia mais.

PE: Porque é que se a tarefa fosse mais difícil aprendias mais?

B: Porque tenho de puxar pela cabeça.

PE: Ok. Obrigada B.

C.

(Esta entrevista foi realizada na sala do pessoal não docente, como tal antes de sair da sala de aula, pedi à aluna para ir buscar o seu portefólio ao cantinho dos portefólios.)

(Sentámo-nos numa mesa, uma ao lado da outra e iniciamos a nossa conversa.)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa?

C: Não professora, pode gravar sempre.

PE: Então quais foram as tarefas de Língua Portuguesa em que aprendeste mais?

C: A tarefa da carta e a tarefa do sujeito e predicado.

PE: O que é tu aprendeste com a tarefa da carta?

C: Aprendi a escrever uma carta e também aprendi onde é que se coloca a data, o nome da pessoa a quem escrevemos e a assinatura.

PE: Muito bem! A outra tarefa que seleccionaste foi a tua tarefa de trabalho autónomo sobre o sujeito e o predicado. Gostaste de fazer esta tarefa?

C: Sim.

PE: Ainda sentes dificuldades neste aspeto?

C: Não.

PE: Consegues explicar-me o que é o sujeito e o predicado?

C: O sujeito corresponde ao nome e o predicado ao resto da frase.

PE: Muito bem! Agora vamos ver as tarefas de matemática. Seleccionaste a tarefa das circunferências como a que menos gostaste. Porque é que não gostaste tanto desta tarefa?

C: Como a que menos gostei? (com um ar admirado) Não, não, essa foi a que eu mais gostei (com um ar muito convicto)

PE: Tens razão enganei-me, desculpa. Então diz-me lá porque é que gostaste desta tarefa?

C: Porque usei o compasso e já estava há muito tempo à espera de usar o compasso.

PE: Tu sentiste dificuldades a utilizar o compasso?

C: Não.

PE: E qual foi a tarefa que menos gostaste?

C: O problema do Pai Natal.

PE: Porque é que esta foi a tarefa que menos gostaste?

C: Porque era muito fácil.

PE: Não gostas de tarefas fáceis?

C: Às vezes.

PE: Quando é que gostas de tarefas fáceis?

C: Quando são divertidas e têm mais contas.

PE: E quais são as tarefas que tu achas divertidas?

C: As tarefas que têm contas, porque eu gosto de fazê-las.

PE: Porque é que tu gostas de fazer contas?

C: Porque eu sei fazer.

PE: Está bem C. Podes ir brincar. Obrigada.

R.

(Esta entrevista foi realizada na sala do pessoal não docente, como tal pedi ao aluno, antes de sairmos da sala de aula, para ir buscar o seu portefólio ao cantinho dos portefólios.)

(Sentámo-nos numa mesa, uma ao lado da outra e iniciamos a nossa conversa.)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa?

R: Não. A professora tem de gravar sempre?

PE: Sim.

R: Que trabalhadeira.

(rimos)

R: Professora, vamos ver quais foram as tarefas que selecionei não é?

PE: Sim.

(R. abriu o seu portefólio)

R: Eu escolhi a tarefa da carta e a do sujeito e predicado.

PE: O que é tu aprendeste com a tarefa da carta?

R: Eu não aprendi nada, mas lembrei, porque eu já sabia.

PE: O que é tu lembraste?

R: Os nomes, a quem se envia a carta e a quem recebe [referindo-se a destinatário e remetente].

PE: Como e que se chama a quem se destina a carta?

R: Destinatário (...) Ai não destinatário.

PE: E quem envia?

R: É o remetente.

PE: Depois também seleccionaste a tarefa do sujeito e o predicado. Consegues explicar-me o que é o sujeito e o predicado?

R: O sujeito corresponde ao nome e o predicado ao verbo.

PE: Tens a certeza que o predicado corresponde apenas ao verbo?

R: O verbo e os seus complementos.

PE: Muito bem!

PE: Lembraste da pergunta que podemos fazer ao verbo para descobrir o complemento direto?

R: O quê?

PE: Consegues dar-me um exemplo?

R: Sim. A Maria come um bolo. A Maria sujeito, come um bolo predicado, mas (...) mas o verbo é come e o complemento direto é um bolo.

PE: Muito bem! Agora vamos ver as tarefas de matemática. Qual foi a tarefa que menos gostaste?

R: A tarefa das circunferências, do raio e do diâmetro.

PE: Porque é que não gostaste desta tarefa?

R: Porque era muito simples.

PE: Consegues explicar-me o que aprendeste sobre o raio e o diâmetro.

R: O raio é a medida do centro a qualquer ponto. O diâmetro é a medida de um ponto da circunferência a outro ponto.

PE: Muito bem! E qual foi a tarefa que mais gostaste?

R: O problema do Pai Natal, porque foi divertido.

PE: Porque é que esta tarefa era divertida?

R: Porque eu gosto de fazer contas de dividir.

PE: Porque é que tu gostas das contas de dividir?

R: Porque são divertidas.

PE: Ok! Obrigada R.

D. B.

(Quando o D.B. entrou na sala pedi-lhe para ir buscar o seu portefólio.)

(D. B foi buscar o seu portefólio e sentou-se na mesa de trabalho ao meu lado)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa?

D.B.: Não.

PE: Então quais foram as duas tarefas de Língua Portuguesa que seleccionaste como as que aprendeste mais?

D.B.: A tarefa do sujeito e predicado.

PE: Na tua reflexão disseste que esta tarefa ajudou-te só um bocadinho. O que é este bocadinho?

D.B.: Porque eu já sabia muito é por isso que eu meti que só me ajudou um bocadinho.

PE: Então e o que é tu sabias sobre o sujeito e o predicado?

D.B.: Sabia que o nome correspondia ao sujeito e pensava que o predicado correspondia apenas ao verbo. Mas com esta tarefa percebi que a continuação da frase corresponde ao predicado.

PE: Sim. E então o predicado corresponde...

D.B.: Ao verbo e ao complemento.

PE: Muito bem! Na tua reflexão, mais à frente, disseste que tiveste uma dúvida que foi o verbo. Qual verbo?

D.B.: Eu às vezes engano-me no verbo.

PE: Podes dar-me um exemplo?

D.B.: Eu não sei bem ver qual é o verbo. É por isso que tive mais dúvidas no verbo.

PE: Nas frases existe sempre um verbo que está conjugado e a tua dificuldade é perceber qual é o verbo? (tive de questionar para perceber a dúvida do aluno).

D.B.: Sim é isso mesmo. Não estava a conseguir explicar-me.

PE: Tu ainda sentes dificuldades em realizar este tipo de tarefas?

D.B.: Não.

PE: E já consegues identificar bem o verbo?

D.B.: Sim.

PE: Então achas que não precisas de mais tarefas para melhorares?

D.B.: Não.

PE: Ok! Qual foi a outra tarefa de Língua Portuguesa que seleccionaste?

D.B: A tarefa da Carta.

PE: Na tua reflexão disseste que já sabias algumas coisas sobre a carta. Então e o que tu já sabias sobre a carta?

D.B.: Sabia pôr Brejoeira (referindo-se à data), de D.B. para Pai Natal.

PE: E a tarefa ajudou-te a saber mais alguma coisa?

D.B.: Ajudou-me a dar menos erros, a escrever melhor a carta e a treinar a escrita. E também aprendi os nomes: destinatário que é onde colocamos o nome da pessoa a quem se destina a carta e remetente que é quem envia a carta.

PE: Muito bem! Agora vamos conversar um pouco sobre as tarefas de matemática. Qual foi a que menos gostaste?

D.B.: A tarefa das circunferências.

PE: Tens a certeza que essa tarefa era sobre as circunferências?

D.B.: Ai não. Era sobre o raio e o diâmetro.

PE: De certeza?

D.B: Sim.

PE: Então lê lá a tarefa.

[O aluno leu a tarefa]

PE: Então essa tarefa era sobre circunferências?

D.B.: Não.

PE: Então era sobre o quê?

D.B.: Não me lembro como se chama.

PE: Não te lembras de termos trabalhado as situações aleatórias?

D.B: Não, já não me lembro.

PE: E lembraste de termos falado em acontecimentos certos, impossíveis, prováveis?

D.B.: Já não me lembro.

PE: Queres melhorar este aspeto? Queres fazer mais tarefas deste género para te lembrares?

D.B.: Não.

PE: Ok. Obrigada D.

M.

(Quando a M. entrou na sala foi logo buscar o seu portefólio.)

(Sentou-se ao meu lado na mesa de trabalho e começou a procurar as tarefas seleccionadas)

M: Deixa-me lá ver o que eu selecionei esta semana.

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa?

M: Não.

PE: Muito bem, já estás a ver quais foram as tarefas que seleccionaste.

M: Vamos ver primeiro as tarefas de Língua Portuguesa?

PE: Como quiseses.

M: Então fica já Língua Portuguesa, porque apareceu primeiro.

PE: Então diz-me lá M., quais foram as tarefas de Língua Portuguesa que tu seleccionaste esta semana?

M: A Carta ao Pai Natal e depois foi a tarefa do sujeito, do predicado e do complemento direto.

PE: Escreveste na tua reflexão que aprendeste o destinatário e o remetente. Consegues explicar o que aprendeste sobre o destinatário e o remetente?

M: O destinatário é..[hesitante] é a pessoa que manda a carta.. (...) Ai, estou baralhada!

PE: Recordas-te em que parte da carta é que colocamos o destinatário?

M: Aqui (apontando para a saudação da carta *Querido Pai Natal*.)

PE: Muito bem.

M: Então é a quem se destina.

PE: E o remetente?

M: É quem recebe a carta..

PE: Então..(fui interrompida pela aluna)

M: Não! O remetente é quem manda a carta.

PE: Ah, muito bem! Então e só aprendeste isso com essa tarefa?

M: Sim, porque eu já sabia fazer uma carta.

PE: Está bem. Então agora na tarefa do sujeito e do predicado disseste: “ Eu nesta tarefa relembrei o sujeito, o predicado e o complemento direto”. O que é para ti relembrar?

M: É lembrar o que não estava bem sabido na cabeça.

PE: Então o que é que não estava bem sabido?

M: O sujeito, o predicado e o complemento direto. Eu selecionei esta tarefa porque antes eu não conseguia identificar muito bem e agora já consigo.

PE: E agora já sabes identificar?

M: Sim.

PE: E consegues-me explicar o que aprendeste sobre o sujeito, o predicado e o complemento direto?

M: O sujeito é o grupo nominal.

PE: Muito bem.

M: E o predicado corresponde ao grupo verbal. O complemento direto corresponde (pensativa) ao resto da frase, que pode mudar.

PE: Podes dar-me um exemplo?

M: Hum...hum. Posso ir buscar uma folha?

PE: Sim.

M: (escreve a frase)

PE: “A Beatriz come pizza”. Então onde é que está o sujeito?

M: “A Beatriz”.

PE: E o predicado?

M: “Come”.

PE: Tens a certeza?

M: Ai não. O predicado corresponde ao verbo e aos seus complementos.

PE: Então qual é que será o predicado nesta frase?

M: “Come pizza”.

PE: E consegues identificar o complemento direto nesta frase?

M: “Pizza”.

PE: Porquê? Qual é a pergunta que fazemos para saber o complemento direto?

M: “o quê?”

PE: Muito bem.

PE: Tu sentes dificuldades em realizar tarefas deste género?

M: Sim, algumas.

PE: Tu gostavas de fazer outras tarefas sobre este aspeto para melhorares?

M: Sim.

PE: Então eu vou trazer uma tarefa sobre o sujeito e o predicado para tu fazeres em trabalho autónomo. Então agora vamos ver as tarefas de matemática. A tarefa das circunferências foi a que mais gostaste ou a que menos gostaste?

M: A que mais gostei.

PE: Na reflexão disseste que gostaste, porque gostas de fazer circunferências. Então porque é que gostas de fazer circunferências?

M: Porque é giro mexer no compasso.

PE: Então e depois disseste que terias feito mais circunferências. Porque é que terias feito mais circunferências?

M: Porque experimentava com outros tamanhos.

PE: Tu tiveste dificuldades em utilizar o compasso?

M: Mais ou menos.

PE: Achas que ainda precisas de treinar mais o desenho das circunferências com o compasso?

M: Não, eu no início tinha dificuldades, agora já não tenho.

PE: Agora vamos ver a tarefa que menos gostaste. Qual foi a tarefa que seleccionaste?

M: A tarefa do problema sobre os reis.

PE: Porque é que não gostaste desta tarefa?

M: Porque não, gosto mais de coisas que me baralhem a cabeça e que me façam pensar mais.

PE: E porque é que gostas de tarefas que te façam pensar?

M: Porque assim aprendo mais.

PE: Ok. M. Obrigada.

A.

(Quando o A. entrou na sala pedi-lhe que fosse buscar o seu portefólio.)

(Depois de ir buscar o portefólio ao cantinho dos portefólios, sentou-se ao meu lado na mesa de trabalho)

PE: A. importaste que eu grave a nossa conversa?

A: Não.

PE: Então vamos lá ver quais foram as tarefas de Língua Portuguesa que tu seleccionaste esta semana?

A: A tarefa da Carta.

PE: Na reflexão escreveste: “Porque eu já sabia algumas coisas, mas não sabia escrever uma carta”. O que é que tu antes sabias sobre a carta?

A: Eu sabia que era uma coisa para enviar às pessoas.

PE: E agora o que é que aprendeste de novo com a realização desta tarefa?

A: Aprendi onde é que se coloca a data, o nome e o “Adeus Pai Natal”..

PE: Muito bem. E qual foi a outra tarefa que seleccionaste?

A: A tarefa de trabalho autónomo sobre os sinónimos e os antónimos.

PE: Gostaste de fazer esta tarefa?

A: Gostei.

PE: E o que aprendeste com esta tarefa?

A: O que é um sinónimo e um antónimo.

PE: E podes explicar-me o que são? Se quiseres podes dar exemplos.

A: O sinónimo é o contrário de uma coisa.

PE: Tens a certeza?

A: Não! É uma coisa mais ou menos igual.

PE: E o antónimo?

A: É o contrário.

PE: Boa! Muito bem! Então agora vamos ver as tarefas de matemática. Então seleccionaste a tarefas das circunferências, e escreveste que gostaste de fazer com o compasso um

círculo, porque “é fixe e ainda não sei usar muito bem o compasso”. Ainda tens dificuldades a fazer as circunferências?

A: Tenho, porque as vezes quando eu faço, o compasso cai-me das mãos e depois não consigo acabar a circunferência. Mas agora como meto a ponta aqui (apontando para uma folha, indicando que coloca o bico do compasso na folha) e depois faço uma pintinha com o lápis e depois já sei onde encaixa. E assim se cair, já posso saber de novo onde é que ele estava.

PE: Muito bem! Diz-me uma coisa, gostavas de fazer mais circunferências?

A: Gostava, para aprender a fazer melhor e para não deixar sair o compasso do círculo (referindo ao que acontece quando o compasso se fecha).

PE: Está bem. Qual foi a tarefa que menos gostaste?

A: A tarefa das prendas do Pai Natal (referindo-se a uma tarefa de resolução de problemas).

PE: E então porque é que não gostaste dessa tarefa?

A: Eu gostei, só que foi um bocadinho difícil, não percebi bem como é que se fazia a conta.

PE: Sentiste dificuldades na conta de dividir?

A: Algumas.

PE: Então e agora depois de termos resolvido o exercício todos juntos, já percebeste?

A: Sim.

PE: Então e se eu te pedir para fazermos aqui um exercício parecido, pode ser?

A: Pode.

PE: Então vamos lá fazer. (dei uma folha branca ao aluno). Vamos supor que o Pai Natal distribui 1500 prendas, mas este ano o só vai distribuir metade das prendas.

A: [interrompendo-me] Temos de por 1500 a dividir por 2 (escrevendo numa folha). Agora temos que ver na tabuada do 2 onde é que está o 15.

PE: É isso mesmo.

A: 2 vezes 7 é 14, para 15 vai 1, baixa-se o 0. 2 vezes 5 é 10..e baixo o outro 0, 0 vezes 2 é zero para zero, nada.

PE: Muito bem, Conseguiu resolver a conta muito bem! Então e se eu te dissesse novamente para escreveres um número, indicando as suas classes? Por exemplo 2 milhões, 4 dezenas de milhar e 6 centenas. Podes construir a tabela para te ajudar.

A: (a construir a tabela) Unidades, dezenas, centenas.

PE: Sim, isso pertence à classe (...)

A: Das unidades, a seguir é o milhar e depois o milhão (elaborando a tabela).

(A. Constrói a tabela)

(...)

PE: Então agora para escrevermos o número, como é que temos que fazer? Lê o número.

A: 2 milhões

PE: Onde é que vamos colocar os 2 milhões?

A: Aqui. (apontando para as unidades de milhão)

PE: 4 dezenas de milhar.

A: Aqui (apontando para as dezenas de milhar). E meto aqui (nas centenas de milhar) um zero.

PE: Muito bem! E agora faltam as 6 centenas.

A: Meto aqui (centenas nas classes das unidades) um 6 e depois aqui (nas unidades de milhar) um zero. E mais zero, zero nas dezenas e unidades da classe das unidades.

PE: Percebeste?

A: Percebi.

PE: Tu achas que precisas de melhorar este aspeto?

A: Sim, eu tenho dificuldade quando os números são muito grandes.

PE: Convém fazeres sempre a tabela, ela ajuda-te. Queres fazer tarefas sobre as ordens e classes de um número?

A: Para trabalho autónomo?

PE: Sim.

A: Quero. Posso fazer nas férias?

PE: Sim claro. Amanhã trago-te a tarefa.

A: Ok!

PE: Podes ir A. Obrigada.

A quarta conversa de explicitação

A quarta conversa de explicitação foi realizada no dia 21 de janeiro de 2013 e decorreu na sala de expressão plástica para não incomodar o funcionamento da aula da professora cooperante. Assim, um aluno de cada vez saiu da sala de aula silenciosamente e dirigiu-se à sala onde decorreu a entrevista.

R.

(Entrou na sala e sentou-se numa cadeira ao meu lado)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa?

R: Não.

PE: Vamos lá ver as tarefas que seleccionaste hoje.

PE: As de matemática ou as de Língua Portuguesa?

PE: Vamos ver as duas, mas escolhe as que quiseses para conversarmos primeiro.

R: As tarefas de matemática.

(R. procurou as tarefas)

R: Estão aqui. A tarefa que mais gostei foi a do jogo da Batalha Naval.

PE: Porque é que gostaste dessa tarefa?

R: Porque era muito divertida e (...) era um jogo.

PE: E o que é que tu aprendeste com essa tarefa?

R: Duas coisas. (...) Ou melhor aprendi que o importante não é ganhar, é participar.

PE: Muito bem!

R: E aprendi a indicar coordenadas para afundar a frota do meu colega.

PE: Muito bem! E qual foi a tarefa que menos gostaste?

R: A tarefa do ciclista.

PE: Porquê?

R: Porque era muito fácil era só para indicar a distância que o ciclista percorria em média por hora. Como era só dividir foi muito fácil.

PE: Está bem! E qual foi a tarefa de Língua Portuguesa que tu seleccionaste?

(R. procurou a tarefa de Língua Portuguesa)

R: Foi a tarefa dos bolinhos (aluno refere-se ao texto instrucional – receita).

PE: Porque é que seleccionaste essa tarefa?

R: Porque foi a tarefa em que aprendi mais.

PE: Consegues dizer-me o que aprendeste?

R: Aprendi a fazer bolinhos de manteiga, a medir e relembrei a estrutura da receita: ingredientes, materiais e modo de preparação.

PE: Muito bem R.! Obrigada.

M.

(Entrou na sala e sentou-se numa cadeira ao meu lado)

M: (Assim que viu o gravador) Pode gravar a conversa professora, eu não me importo.

(Rimos as duas)

PE: Ok. Já nem é preciso perguntar.

PE: Qual foi a tarefa de Língua Portuguesa que selecionaste?

M: Selecionei a tarefa do trabalho autónomo sobre o sujeito e o predicado.

PE: E porque é que selecionaste essa tarefa?

M: Porque foi a que me ajudou a aprender o que eu... (pausa) não é bem não saber é o que eu não sabia muito bem e ainda tinha algumas dificuldades.

PE: E agora ainda sentes essas dificuldades?

M: Não, agora já sei que o sujeito corresponde ao nome e perguntamos quem faz? E o predicado corresponde ao resto da frase e inclui o complemento direto.

PE: Muito bem! Agora vamos ver as tarefas de Matemática que selecionaste.

M: A tarefa que mais gostei foi a da Batalha Naval, porque gostei de dizer as coordenadas para afundar a frota do meu adversário.

PE: Muito bem. E qual foi a que menos gostaste?

M: O problema do ciclista.

PE: Porquê?

M: Porque era muito fácil, não tive dificuldades nenhuma.

PE: Está bem. Obrigada.

B.

(Entrou na sala e sentou-se numa cadeira ao meu lado)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa?

B: Não.

PE: Vamos conversar um pouco sobre as tarefas que selecionaste hoje, está bem?

B: Sim. Então a tarefa que mais gostei de matemática foi o jogo da Batalha Naval.

PE: Porquê?

B: Porque eu nunca tinha jogado este jogo. Eu sabia como se jogava, mas nunca tinha jogado. Foi muito divertido porque ganhei à M. e tudo.

PE: E consegues dizer-me o que aprendeste com esta tarefa?

B: (Silêncio, B. ficou pensativa) As coordenadas, porque para afundar a frota da M. eu tive de indicar as coordenadas certas.

PE: E qual foi a tarefa que gostaste menos?

B: Foi a tarefa do problema dos postais.

PE: Porquê?

B: Porquê baralhou-me um bocadinho a cabeça.

PE: Sentiste dificuldades?

B: Sim, mas depois quando o colega foi fazer ao quadro e explicou com a ajuda da professora, eu fiquei a perceber onde me tinha baralhado.

PE: Ainda bem. E qual foi a tarefa de Língua Portuguesa que seleccionaste?

B: Eu seleccionei a tarefa das palavras compostas.

PE: E o que aprendeste com esta tarefa?

B: Aprendi as palavras compostas, porque nunca tinha ouvido falar. Aprendi que as palavras podem ser compostas por aglutinação ou por justaposição.

PE: E consegues dar-me um exemplo de palavras compostas por aglutinação e por justaposição? Podes consultar a tarefa se precisares.

B: As palavras aglutinadas não têm hífen, escrevem-se todas seguidas, por exemplo planalto é plano mais alto, mas escreve-se junto. E a grande parte das palavras compostas por justaposição levam um hífen, por exemplo arco-íris.

PE: Muito bem!

C.

(Entrou na sala e sentou-se numa cadeira ao meu lado)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa?

C: Não. A professora tem de perguntar sempre isso?

(Rimos)

PE: Sim, porque às vezes podem não querer que eu grave, podem sentir-se intimidados. Bem agora vamos conversar um pouco sobre as tarefas que seleccionaste hoje, está bem?

C: Sim. Vamos ver primeiro as tarefas de Matemática ou de Língua Portuguesa?

PE: Como quiseses.

C: Então a tarefa de Língua Portuguesa que selecionei foi a tarefa das palavras compostas por aglutinação ou por justaposição.

PE: Então e o que aprendeste com esta tarefa?

C: A formar palavras com palavras que já existem.

PE: Podes dar-me um exemplo?

C: Sim, por exemplo: Saca-rolhas.

PE: E essa palavra é composta por aglutinação ou por justaposição?

C: É por justaposição, porque leva o hífen. As palavras aglutinadas são todas juntas. É duas palavras que dão origem a uma terceira que se escreve toda junta.

PE: Muito bem. E qual foi a tarefa que mais gostaste de matemática?

C: Foi o jogo da Batalha Naval.

PE: Porquê?

C: Porque nunca tinha jogado e achei divertido. Foi um jogo e ao mesmo tempo estivemos a aprender a indicar as coordenadas. Uma assim (apontando para a linha vertical) e outra assim (apontando para a linha horizontal).

PE: Muito bem! E qual foi a tarefa que menos gostaste?

C: O Problema dos animais de estimação.

PE: O que é que essa tarefa tem que te fez gostar menos dela?

C: Porque eu ao princípio não estava a perceber. Só fiquei a perceber com a ajuda da professora e com a correção no quadro.

PE: Está bem.

A.

(Entrou na sala e sentou-se numa cadeira ao meu lado)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa?

A: Não.

PE: Vamos ver quais foram as tarefas que tu seleccionaste hoje, está bem?

A: Está bem. De Matemática ou de Língua Portuguesa?

PE: Escolhe tu. Por qual é que queres começar?

A: Pela tarefa de Matemática que mais gostei. Foi o jogo da Batalha Naval.

PE: Porquê?

A: Porque eu não sabia jogar muito bem e achei divertido aprender as coordenadas através de um jogo.

PE: E qual foi a tarefa que menos gostaste?

A: A tarefa do Bairro do Miguel.

PE: Porque é que não gostaste muito dessa tarefa?

A: Porque eu não percebi muito bem o exercício dois, mas depois, quando resolvemos o exercício todos juntos, percebi.

PE: E no exercício número um conseguiste marcar as coordenadas?

A: Sim. Neste (apontando) eu não tive dificuldades.

PE: Ok! Agora vamos ver qual foi a tarefa de Língua Portuguesa que seleccionaste.

A: Foi a tarefa da formação de palavras.

PE: Lembraste o que aprendemos com essa tarefa?

A: Que há palavras derivadas por prefixação, sufixação e palavras compostas por aglutinação e por justaposição. Nas palavras aglutinadas é tudo junto e nas palavras compostas por justaposição às vezes há um tracinho.

PE: Muito bem. Obrigada.

D. B.

(Entrou na sala e sentou-se numa cadeira ao meu lado)

PE: Importaste que eu grave a nossa conversa?

D.B.: Não.

PE: Vamos ver as tarefas que seleccionaste hoje?

D.B.: Sim. A tarefa que selecionei de Língua Portuguesa foi a das palavras compostas.

PE: Sim e o que é que tu aprendeste?

D.B.: A ver se as palavras são compostas por aglutinação ou por justaposição. E também a perceber que agora com o novo acordo ortográfico, quando uma palavra termina em vogal e começa com a mesma vogal as duas palavras ficam separadas pelo hífen.

PE: Muito bem! Agora vamos ver as tarefas de Matemática.

D.B: A tarefa que mais gostei foi o jogo da Batalha Naval.

PE: Porquê?

D.B.: Porque eu não sabia como se jogava.

PE: Lembraste do que estávamos a trabalhar para termos jogado à Batalha Naval?

D.B.: As coordenadas, eu e o J., no início, baralhamo-nos um pouco, mas depois pedimos ajuda à professora e conseguimos jogar.

PE: E qual foi a tarefa que menos gostaste?

D.B.: Foi o problema do ciclista.

PE: Porquê?

D.B.: Porque eu não sabia se era uma conta de mais, menos, vezes ou dividir. Tive dificuldades é por isso que eu não gostei da tarefa.

PE: E agora ainda sentes essas dificuldades?

D.B.: Não, depois nós corrigimos e eu fiquei a perceber.

PE: Está bem! Obrigada.

Anexo 8 - Tarefa “Problema do dia”

Nome: _____ Data: ____/____/____

Um senhor e os seus dois filhos querem atravessar um rio numa barca, mas a barca só leva 80 kg.

O pai pesa 80 kg e cada um dos filhos pesa 40 kg. Como cruzarão o rio tendo que levar a barca outra vez de volta para que passem todos?

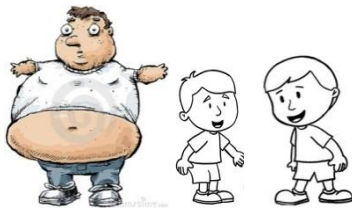
Anexo 9 - Tarefa de trabalho autônomo

Nome: _____ Data: ____/____/____

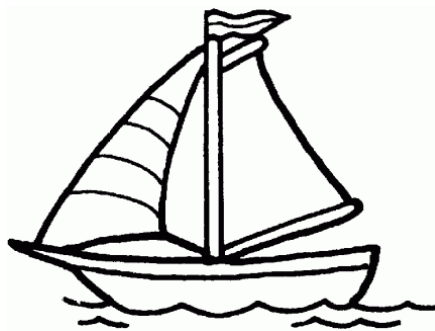
Resolve:

Um senhor que pesa 100 quilos e os seus 2 filhos, um pesando 40 quilos e o outro pesando 60, precisam atravessar o rio. O único barco disponível só pode carregar até 100 quilos de cada vez. Como eles poderão chegar até a outra margem?

Uma margem



Outra margem



Anexo 10 - Conversa de explicitação sobre as tarefas de trabalho autónomo

Nome: A.

Data: 10 /12/2012

Local: Sala de aula – mesa de trabalho.

[A. assim que entrou na sala foi buscar o seu portefólio]

PE: Então A. achas que estas tarefas de trabalho autónomo ajudaram-te a aprender?

A: Sim, eu antes tinha dúvidas e agora já não tenho.

PE: Eu fiquei muito contente, conseguiste fazer tudo muito bem.

A: Sim.

PE: Ainda tens alguma dúvida?

A: Não, eu agora já percebi tudo.

PE: Então consegues explicar-me o que é que já sabes sobre os sinónimos e os antónimos?

A: Que (...) (pausa) que os antónimos são o contrário, têm significados diferentes.

PE: E os sinónimos?

A: O sinónimo são palavras que têm o mesmo significado...

PE: Tu também levaste uma tarefa sobre o sujeito e o predicado?

A: Sim.

PE: Então e o que aprendeste sobre o sujeito e o predicado com a tarefa?

A: O sujeito é uma palavra.. (pausa) ahm.. O João joga à bola. O sujeito é o João e o predicado é joga à bola.

PE: Muito bem. Consegues completar esta frase: O predicado corresponde ao ...?

A: Grupo verbal é o verbo e os complementos. O sujeito é o grupo nominal.

PE: Muito bem A. Fiquei muito contente.

Nome: C.

Data: 11/12/2012

Local: Sala de aula – mesa de trabalho.

PE: Estive a ver as tuas tarefas de trabalho autónomo e fiquei muito contente, conseguiste fazer tudo muito bem.

C: Sim.

PE: E agora já ficaste a perceber melhor?

C: Sim

PE: Então diz-me lá o que ficaste a saber com a realização desta tarefa [tarefa sobre o sujeito e o predicado]?

C: O sujeito corresponde ao nome e o predicado ao resto da frase.

PE: Podes dar-me um exemplo?

C: A Mariana vai de comboio.

PE: Qual é o sujeito?

C: A Mariana.

PE: E o predicado?

C: Vai.. (pausa) de comboio.

PE: Muito bem. Sentes que melhoraste?

C: Sim, agora já não tenho dificuldades.

Anexo 11 - Entrevista final aos alunos sobre o Questionário

Decidi realizar entrevistas individuais (conversas de explicitação) aos seis alunos selecionados para este estudo, de maneira a analisar mais pormenorizadamente as suas respostas ao inquérito por questionário.

Esta conversa de explicitação foi realizada no dia 21 de janeiro de 2013 e decorreu na sala de expressão plástica para não incomodar o funcionamento da aula da professora cooperante. Assim, um aluno de cada vez saiu da sala de aula silenciosamente e dirigiu-se à sala onde decorreu a entrevista.

R.

PE: Vamos conversar um pouco sobre as tuas respostas ao questionário pode ser?

R: Sim.

PE: Então achaste a ideia de construir o portefólio interessante?

R: Sim, porque é divertido e porque aprendi a escrever melhor com as reflexões.

PE: E também disseste que o portefólio ajudou-te a sentir responsável pelo teu trabalho e pela tua aprendizagem. Porquê?

R: Eu não sou muito responsável com as minhas coisas, mas como o trabalho não era só para mim, era também para a professora tive de ser mais responsável.

PE: Na pergunta cinco colocas-te que o portefólio ajudou-te pouco a perceber o que já sabias.

R: Sim, quer dizer quando eu achava as tarefas fáceis é porque eu já sabia as coisas, mas eu acho que isso não aconteceu muitas vezes.

PE: E na pergunta sete colocas-te entre o número 4 e o número 5, porquê?

R: Porque se eu tivesse uma caligrafia melhor, o portefólio podia ter ficado melhor.

PE: Muito bem. E na oitava questão, disseste que gostavas de voltar a utilizar o portefólio, porque ajuda-te “a ver as tuas dificuldades” (lendo o que o aluno escreveu).

R: Sim, e principalmente porque ajudou-me a escrever melhor textos. Quando eu refletia sobre as tarefas estava a treinar a escrita.

PE: E qual foi a sugestão que deste?

R: Selecionar também as tarefas de Estudo do Meio, porque acho que também seria interessante.

PE: Muito bem é uma sugestão interessante.

(Depois de terminada a entrevista, pedi ao aluno que regressasse à sala de aula em silêncio e que chamasse o colega seguinte)

M.

PE: Vamos conversar um pouco sobre o teu questionário pode ser?

M: Sim.

PE: Porque é que achaste a ideia de construir um portefólio interessante?

M: Porque foi giro construir o portefólio, porque dava para recordar o que tínhamos feito, pois ao ler as tarefas lembrávamos o que tínhamos estudado.

PE: Disseste que tiveste dificuldades em selecionar as tarefas.

M: Sim, às vezes quando eram as tarefas que gostava menos, eu ficava confusa por não saber qual é que devia escolher.

PE: O portefólio fez-te sentir responsável pela tua aprendizagem e pelo teu trabalho?

M: Sim, eu fiquei responsável pela minha aprendizagem, porque ao ler o portefólio todo, eu percebia as coisas que já sabia bem e as que não sabia tão bem. Para além disso, tinha aqui as tarefas guardadas e podia vir ver. E pelo meu trabalho também, porque quando não sabia tão bem as coisas tinha oportunidade de ler as tarefas, quando folheava o portefólio, e tinha hipóteses de melhorar com outras tarefas que a professora dava.

PE: Disseste que o portefólio ajudou-te a melhorar as tuas aprendizagens.

M: Sim, porque quando eu folheava o portefólio, eu lia e recordava as coisas já estudadas.

PE: Achas que o portefólio ajudou-te a identificar as tuas dificuldades?

M: Sim, por exemplo eu percebi que não sabia muito bem o sujeito e o predicado e depois tive oportunidade de melhorar com outra tarefa que a professora me deu.

PE: Ficaste muito satisfeita com o teu portefólio?

M: Sim, porque eu gostei de trabalhar com o portefólio, de fazer o portefólio e de colocar as tarefas organizadas.

PE: Na sétima questão não colocaste nenhuma sugestão.

M: Não, porque eu gostei de trabalhar assim, acho que correu muito bem.

PE: Ok. Obrigada Margarida.

(pedi a esta aluna para regressar à sala de aula e chamar outro colega)

B.

PE: Vamos conversar um pouco sobre o teu questionário, pode ser?

B: Sim.

PE: Achaste a ideia de construir o portefólio interessante?

B: Sim

PE: Porquê?

B: Porque aprendemos a organizar os nossos trabalhos e porque foi giro na reflexão referir as dificuldades que tivemos e o que aprendemos.

PE: Muito bem! E disseste que sentiste dificuldades em seleccionar tarefas. Porquê?

B: Porque quase todas foram divertidas e aprendi.

PE: Achas que o portefólio fez-te sentir responsável pelo teu trabalho e pela tua aprendizagem?

B: Sim, porque ajudou-me a identificar as minhas dificuldades e as coisas que já sabia e se quisesse melhorar, podia pedir tarefas à professora.

PE: Colocaste que o portefólio ajudou-te muito a perceber as tuas dificuldades e as tuas facilidades.

B: Sim, porque eu percebia o que já sabia e o que não sabia.

PE: Mas colocaste que o portefólio ajudou-te pouco a resolver as tuas dificuldades.

B: Porque não foi em todas as tarefas que senti muitas dificuldades, foi só em algumas. E quando senti dificuldades tive oportunidade de melhorar a minha aprendizagem, porque a professora deu-me outras tarefas. Por exemplo, aquela tarefa dos barcos, eu não tinha percebido bem, mas depois a professora deu-me uma tarefa parecida e eu consegui fazer.

PE: Está bem! Ficaste muito satisfeita com o teu portefólio?

B: Sim, porque foi muito interessante, ajudou-me e eu acho que o meu portefólio está bom.

PE: Gostavas de voltar a utilizar o portefólio?

B: Sim, porque quando fizer um exercício e não tiver a perceber muito bem, posso ir ao portefólio estudar, ler e recordar e também porque quando estou a seleccionar as tarefas estou a recordar as coisas que já trabalhei.

PE: Que sugestões dás para que o trabalho fosse mais interessante?

B: Nenhuma. Acho que esta forma de trabalhar foi muito interessante.

PE: Ok. Obrigada B.

C.

PE: Vamos conversar um pouco sobre o teu questionário. Achaste a ideia de construir o portefólio interessante?

C: Sim, porque podíamos aprender mais coisas, olhando para as tarefas que seleccionámos.

PE: Que dificuldades sentiste?

C: Senti dificuldades em refletir e em selecionar as tarefas. Porque às vezes queria escolher duas ou três tarefas e só podia escolher uma. Também tive dificuldades em refletir, porque às vezes não sabia dizer o que era para aprender na tarefa selecionada.

PE: A terceira questão perguntava se o portefólio fez-te sentir responsável pela tua aprendizagem e pelo teu trabalho e tu disseste que não sabias.

C: Eu não percebi muito bem essa pergunta.

PE: Achas que o portefólio ajudou-te a gerir a tua aprendizagem? Achas que ajudou-te a perceber quais as tuas dificuldades e as tuas facilidades?

C: Sim, porque depois eu podia melhorar as minhas dificuldades, se quisesse.

PE: Porque é que ficaste muito satisfeita com o teu portefólio?

C: Porque gostei e porque aprendi melhor.

PE: Está bem. Obrigada C.

A.

PE: Vamos conversar um pouco sobre as tuas respostas ao questionário. Porquê é que achaste a ideia de construir o portefólio interessante?

A: Porque eu gostei de escrever sobre o que aprendia.

PE: Sentiste dificuldades em selecionar as tarefas?

A: Sim, porque às vezes ficava indeciso e porque eu antes não sabia organizar muito bem as tarefas.

PE: Achas que o portefólio ajudou-te a melhorar a tua aprendizagem?

A: Sim, porque quando selecionava as tarefas eu tinha de as ler de novo e recordava o que já tinha feito.

PE: Achas que o portefólio ajudou-te a perceber o que tu já sabias?

A: Sim.

PE: Então porque é que colocaste pouco?

A: Porque não tinha percebido a pergunta.

PE: Ficaste satisfeito com o teu portefólio?

A: Sim, porque gostei de fazer esta tarefa e porque acho que está bom.

D.B

PE: Vamos conversar um pouco sobre o teu questionário. Disseste que achaste a ideia de construir um portefólio interessante. Porquê?

D.B.: Porque ajudou-me a aprender a escrever as reflexões.

PE: Disseste que sentiste dificuldades em refletir sobre as tuas escolhas. Porquê?

D.B.: Senti dificuldade, porque às vezes ficava indeciso entre duas tarefas.

PE: Porque é que achas que o portefólio te ajudou a gerir a tua aprendizagem?

D.B.: Porque era eu que dizia quando precisava de melhorar.

PE: Achas que o portefólio melhorou as tuas aprendizagens?

D.B.: Sim, porque ajudou-me a autoavaliar-me. Ajudou-me a perceber onde tinha dificuldades.

PE: E achas que ajudou-te a perceber o que já sabias?

D.B.: Mais ou menos.

PE: Sentes-te satisfeito com o teu portefólio?

D.B: Mais ou menos.

PE: Porquê?

D.B: Porque eu tinha dúvidas em algumas tarefas e, por isso, não fiz tudo bem.

PE: Disseste que gostavas de voltar a utilizar o portefólio, e disseste “porque eu gostava de ver se me ajudou a ter menos dúvidas ou não”: Consegues explicar-me melhor esta ideia?

D.B.: Gostava de voltar a utilizar o portefólio, porque gostava de ver se tenho dificuldades ou não nas tarefas.

PE: Está bem, D. Obrigada.

Anexo 12 - Conversa de explicitação sobre o contributo do Portefólio para a ficha formativa

Nome: A.

Data: 10 /12/2012

Local: Sala de aula – mesa de trabalho.

PE: Vamos conversar um pouco sobre o trabalho que temos desenvolvido com o portefólio. Achas que o portefólio ajudou-te para o teste?

A: Sim.

PE: Porquê?

A: Porque fiz mais coisas.

PE: Mais coisas? Explica-me melhor a tua ideia.

A: Fiz mais tarefas quando tinha dificuldades.

PE: O portefólio ajudou-te a melhorar?

A: Sim, onde eu tinha dificuldades e dúvidas.

PE: Muito bem! Obrigada

Nome: M.

Data: 10 /12/2012

Local: Sala de aula – mesa de trabalho.

PE: Vamos conversar um pouco sobre o portefólio. Achas que o portefólio ajudou-te para o teste?

M: Sim.

PE: Porquê?

M: Eu.. (hamm)... no teste... antes de vir para o teste estava muito nervosa, pensava que podia falhar alguma coisa e não me lembrar. Quando (pausa) íamos ver (...) e arquivar tarefas no portefólio, eu lia sempre o que tinha feito e, assim relembrei tudo o que estudei e, por isso, já não estava tão nervosa.

PE: Muito bem! Obrigada.

Nome: B.

Data: 10 /12/2012

Local: Sala de aula – mesa de trabalho.

PE: Hoje a conversa é rápida. Quero saber se o portefólio ajudou-te para o teste?

B: Sim. O portefólio ajudou-me muito.

PE: Porquê?

B: Aprendi muitas coisas e depois vim mais preparada para os testes.

PE: E porque é que achas que vieste mais preparada para o teste?

B: Porque aprendi, tive com atenção e estudei. E também porque com a tarefa que levei para casa [tarefa de trabalho autónomo], já fiquei a perceber o exercício e fui mais segura para o teste.

PE: Ok! Obrigada.

Nome: R.

Data: 10 /12/2012

Local: Sala de aula – mesa de trabalho.

R: Professora, vamos falar sobre o portefólio?

PE: Sim. Mas é muito rápido. Quero saber se o portefólio ajudou-te para os testes?

R: Não.

PE: Achas que não te ajudou?

R: Não

PE: Porquê?

R: Porque... porque o teste era muito diferente.

PE: Então nenhuma tarefa que tu escolheste para o portefólio saiu no teste?

R: Ah! Sim, uma.

PE: Então e achas que não te ajudou o facto de seleccionares e pensares sobre essa tarefa?

R: Sim, em primeiro lugar fiquei a saber mais coisas, mas em segundo como o teste era muito fácil eu já sabia tudo o que lá saia.

PE: E quando tu sentes dificuldades o portefólio ajuda-te?

R: Sim, porque depois tenho oportunidade de melhorar.

Nome: D. B.

Data: 10 /12/2012

Local: Sala de aula – mesa de trabalho.

PE: Achas que o portefólio ajudou-te para os testes?

D.B.: [abanou a cabeça dizendo que sim]

PE: Porquê?

D.B.: Pronto, porque eu tenho dificuldades e quando sair no teste os pronomes e determinantes [este aluno tinha acabado de levar uma tarefa de trabalho autónomo relacionada com os pronomes e os determinantes para melhorar a sua aprendizagem] já vou saber melhor e se calhar aí tenho melhores notas.

PE: Muito bem D. Obrigada.

Nome: C.

Data: 11/12/2012

Local: Sala de aula – mesa de trabalho

[No seguimento da conversa sobre o trabalho autónomo].

PE: Tu achas que o portefólio ajudou-te para o teste?

C: Acho que sim.

PE: Porquê?

C: [encolheu os ombros]

[passado um tempo]

C: Sim, porque eu melhoro onde tenho dificuldades.

PE: Ok! Obrigada C.

Anexo 13 - Transcrição da Entrevista por questionário realizada à professora Cooperante

1. O que é que pensa sobre a avaliação?

Entendendo avaliação enquanto processo de análise dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, penso ser um processo angustiante para todos os professores. Por um lado, o confronto com aquilo que os alunos sabem. Por outro lado, a retrospectiva daquilo que foi ensinado. Duas questões se colocam perante uma avaliação clássica e sumativa como é a do teste escrito: o aluno não aprendeu? Ou o professor não ensinou? Para um professor mais experiente, que já consegue centrar-se no aluno e nas suas aprendizagens, e não só no seu desempenho enquanto docente, é mais fácil distanciar-se e perceber quais as suas falhas e quais as falhas dos alunos. No entanto, ter que atribuir uma classificação qualitativa, e agora no 4º ano, quantitativa, leva-nos à reflexão inicial: é um processo angustiante. A solução passa por entender a avaliação enquanto um processo e não como um resultado de um teste. Para mim, avaliação é um processo no qual diversos fatores (sociais, emocionais, cognitivos) têm que ser considerados. No entanto, não devemos esquecer o papel principal da escola: ensinar (embora seja também socializar), transmitir conhecimentos concretos que possam ser mobilizados nas mais diversas situações. A avaliação dos conhecimentos deve ser imparcial e assentar num contrato entre o aluno e o professor. O aluno deve saber exatamente o que o professor pretende avaliar e o professor deve ser justo no sentido de apenas incluir na sua avaliação aquilo que ensinou.

2. Para si, quais são finalidades da avaliação?

Verificar se os alunos estão a aprender o que está a ser ensinado. Perceber quais as dificuldades sentidas e como podem ser ultrapassadas. Levar o aluno a refletir sobre as suas próprias falhas, mas também sobre os seus sucessos.

3. O que pensa do portefólio enquanto instrumento de avaliação?

Considero o portefólio um instrumento de avaliação por excelência. É através da observação da evolução do seu desempenho que o aluno encontra motivação para superar as suas dificuldades. Por vezes, um aluno apenas vê os retrocessos ou as suas falhas. Através de um portefólio reflexivo, o aluno poderá ver que, ao longo de um determinado período de tempo, o seu desempenho melhorou. Dificilmente se assiste ao processo contrário, pois por pior que seja o desempenho do aluno ou do professor, é normal que ao

longo de um ano letivo, por exemplo, o aluno aprenda sempre mais qualquer coisa, nem que seja uma nova letra, sílaba, palavra ou texto. Cabe ao professor fazer com que o aluno tenha um contato com essa realidade. Cabe ao professor, através de um processo reflexivo, confrontar o aluno com os seus sucessos. Principalmente e sempre apostando numa pedagogia positiva.

4. Porque estava interessada em utilizar portefólios?

A avaliação através de portefólios, em que o portefólio não é entendido como uma seleção apenas dos melhores trabalhos do aluno, mas sim como uma compilação de trabalhos significativos para o aluno, foi uma ideia que apenas recentemente tomei consciência. Interessei-me e tenho vindo a pesquisar alguns artigos que abordam esta forma de avaliação. Deve ser introduzida nos primeiros anos de escolaridade e deve ser explicada aos pais e encarregados de educação. Deverá tornar-se uma rotina no quotidiano escolar para que se torne um processo natural e intuitivo para o professor e aluno.

5. O portefólio que gostava de implementar corresponde ao que implementei?

Sim. Tanto que houve uma partilha e um consenso entre estagiária e cooperante. Em contexto de sala de aula e enquanto professora e por motivos de tempo e burocracias a que estamos sujeitos, optaria por uma avaliação através de uma grelha, que poderia ser construída com os alunos no início do ano e que sofreria alterações ao longo do ano. Uma avaliação descritiva reservaria apenas para alguns momentos. Embora considere que a descrição seja o método ideal. Mas infelizmente, a escola ideal é aquela que nós conseguimos articular com a nossa vida pessoal.

6. O que achou da dinamização do portefólio na turma 4ºB?

Penso que a dinamização do portefólio foi excelente. Foi notória a entrega daquele que implementou e evidente o interesse dos alunos. Senti também que contatei com alguns aspetos de como o aluno se via a si próprio e ao seu processo de formação, que não tinha ainda refletido sobre eles. Penso que os próprios alunos confrontaram-se também com um processo de reflexão diferente do que estavam habituados o que os levou a contatarem com alguns aspetos emocionais que poderiam estar a funcionar como o principal bloqueador cognitivo.

7. Como viu e sentiu os alunos na concretização desta proposta de trabalho? (Evoluíram?)

Tendo em conta que os alunos foram levados a refletir sobre aspetos positivos e negativos do seu desempenho, das suas aprendizagens, das suas emoções e da forma como se relacionam com as mais diversas estratégias de trabalho, penso que evoluíram bastante. O importante é que a reflexão partiu deles e não daquilo que o professor disse. Para mim essa foi a principal vantagem desta proposta de trabalho: ensinar os alunos a pensar e a refletir sobre o próprio trabalho e sobre si mesmos. Esta competência será de grande utilidade na sociedade atual em permanente mudança, em que cada vez mais é necessário uma adaptabilidade permanente no contexto laboral e não só.

8. Na sua opinião, esta estratégia (a utilização do portefólio enquanto instrumento de avaliação formativa) funcionou como instrumento de aprendizagem?

Sim. Funcionou. Embora ache que este processo deva ser iniciado o mais precocemente possível.

9. Quer referir ou acrescentar mais algum assunto que considere importante?

Avaliar será sempre angustiante. O portefólio reflexivo é sem dúvida um método de avaliação que trará uma maior tranquilidade ao professor quando chegar a altura de atribuir um número ao aluno. Que não seja apenas uma experiência de estágio que se converterá numa nota e no terminar de um mestrado. Que seja também uma aprendizagem que leves contigo e para os teus futuros alunos.